المرجع في

صعوبات التعلم

وسبل علاجها



(الجزء الأول)

الأستاذ الدكتور
[illegible] أحمد القطامي

الدكتور
إبراهيم جابر المصري

الدكتور
إسماعيل محمود علي

الدكتور
ياسمين عبد الستار علي

[illegible]

الجزء الأول

المرجع في صعوبات التعلم
وسبل علاجها

تأليف

أ/د/نازك أحمد التهامي
د/ إبراهيم جابر المصري
د/إسماعيل محمود علي
د/ ياسمين إسلام علي

دار العلم والإيمان
للنشر والتوزيع

370.15
ا . ن
التهامي ، نازك أحمد .
المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها ج1 / نازك أحمد التهامي ...[وأخ] .- ط1.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
468 ص ؛ 17.5 × 24.5سم .
تدمك : 1 - 568 – 308 – 977 – 978
1. علم النفس التربوي.
أ - التهامي ، نازك أحمد (مؤلف مشارك).

رقم الإيداع : 11084 .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز
هاتف- فاكس : 0020472550341
محمول : 00201285932553-00201277554725
E-mail: elelm_aleman@yahoo.com
elelm_aleman2016@hotmail.com

2018

فهرس المحتويات

مقدمة

يعد مفهوم صُعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشر الحديث عنها بعد عام (1963) نتيجةً لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب، حيث تعد مشكلة صُعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي قد لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسي ولا الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداهُ لتصل إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة الفرد المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية. وهو من المشكلات التي تؤرق العديد من المجتمعات باختلاف أطيافها، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث في عدد من الدول خاصةً في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أنَ كثيراً من الأطفال الذين يواجهون مشكلات في المدرسة تتعلق بالتحصيل الأكاديمي هم من ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، لكنهم يخفقون في الدراسة.

منها ما يتعلق بالتلميذ ذاته حيث يركزون على السجل الأكاديمي التحصيلي للتلميذ والبحث في الخصائص السلوكية والانفعالية والنفسية له، خاصة شعوره بالاعتمادية وعدم الثقة بالنفس والشعور بعدم الرضا والإحباط والاتكالية بصورة مستمرة على الآخرين، وشرود الذهن والنشاط الحركي وضعف القدرة على التركيز، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة، ونقص في الدافعية إلى التعلم والدراسة والمشكلات الاجتماعية في كل من البيت والمدرسة والمجتمع، أما العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية والمنهج الدراسي فتتمثل بالعلاقة بين المدرس والتلميذ واستخدام طرق تدريس غير ملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثافة التلاميذ في الصف الدراسي.

الفصل الأول
نبذة عن صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ،إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي ، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، **ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:**

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة. أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة،

وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

إذن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفل لا يوجد لديه مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنه بحاجة لتدريب أكثر منكم حتى يصبح قدرا ته أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية.

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع.

ورغم أن ذوي الإعاقات السابق ذكرها يظهرون صعوبات في التعلم، ولكننا هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية، وهي الأغلب التي يعاني منها طفلك.

و تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه -ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية- حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا.

والمتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الأول الإبتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه. ولكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق واللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية، ومن أبرزها ما يلي:

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
- ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.

- وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.
- وغالبًا تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين.

• أما بعض مظاهر ضعف التركيز، فهي:-

- صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.
- صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).
- سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان.
- صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى).
- تضييع الأشياء ونسيانها.
- قلة التنظيم.
- الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.
- عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.
- أن تظهر معظم هذه الأعراض في أكثر من موضع، مثل: البيت، والمدرسة، ولفترة تزيد عن ثلاثة أشهر.
- عدم وجود أسباب طارئة مثل ولادة طفل جديد أو الانتقال من المنزل؛ إذ إن هذه الظروف من الممكن أن تسبب للطفل انتكاسة وقتية إذا لم يهيأ الطفل لها.

وقد تظهر أعراض ضعف التركيز مصاحبة مع فرط النشاط أو الخمول الزائد، وتؤثر مشكلة ضعف التركيز بشكل واضح على التعلم، حتى وإن كانت منفردة، وذلك للصعوبة الكبيرة التي يجدها الطفل في الاستفادة من المعلومات؛ بسبب عدم

قدرته على التركيز للفترة المناسبة لاكتساب المعلومات. ويتم التعامل مع هذه المشكلة بعمل برنامج تعديل سلوك.

ورغم أن هذه المشكلة تزعج الأهل أو المعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة؛ لأن إرغام الطفل على أداء شيء لا يستطيع عمله يضع عليه عبئًا سيحاول بأي شكل التخلص منه، وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (وهذا ما يحدث غالبًا مع ذوي صعوبات التعلم أيضًا إذا لم يتم تشخيصهم في الوقت المناسب).

وليست المشاكل الدراسية هي المشكلة الوحيدة، بل إن العديد من المظاهر السلوكية أيضًا تظهر لدى هؤلاء الأطفال؛ بسبب عدم التعامل معهم بشكل صحيح مثل العدوان اللفظي والجسدي، الانسحاب والانطواء، مصاحبة رفاق السوء والانحراف، نعم أخي... فرغم أن المشكلة تبدو بسيطة، فإن عدم النجاح في تداركها وحلِّها مبكرًا قد ينذر بمشاكل حقيقية. ولكن ولله الحمد فإن توفر الاهتمام بهذه المشاكل، والوعي بها ، وتوفر الخدمات المناسبة والاختصاصيين المناسبين والمؤهلين يبشر بحال أفضل سواء للطفل أو لأهله.

تعريف غرفة صعوبات التعلم:

نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدرات وتعتبر هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب ، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصران من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية

السليمة فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي .

انتشار صعوبات التعلم:-

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين 12 إلى 15 بالمائة بين أفراد المجتمع (الخطيب،1997) وقد قامت الرابطة الكويتية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الإبتدائية (الأول متوسط) شملت 1754 تلميذا وتلميذة (644 تلميذا،1110 تلميذة)، حيث توصلت الدراسة إلى أن صعوبات القراءة والكتابة معا كان 6.29٪ من العينة الإجمالية للدراسة - وهذا مؤشر على أن 110.33 تلميذا لديهم مشكلات قرائية وكتابية.

وتشير الدراسات إلى أن نسبة الإصابة بالنشاط الزائد وقلة التركيز تتراوح ما بين 3 إلى 5 بالمائة بين أطفال المدارس(*Nichey*,1994)، كما بينت دراسات أخرى إلى أن هذه النسبة تتراوح بين 10 إلى 20 بالمائة من طلاب المدارس *Silver*، (الطراح 1996).

وقد حددت نسبة الأطفال الذين تزيد لديهم صعوبات التعلم مابين 4٪ إلى 5٪ من طلاب المدارس الذين يتراوح أعمارهم مابين 6 إلى 17 سنة ونتيجة للنقص في الإحصائيات المتعلقة بأعداد الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مدارسنا.

ما الفرق بين صعوبات التعلم ، بطيئون التعلم ، المتأخرون دراسيا ؟

يسعدني أن أقدم لكم بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم وبطيئون التعلم والمتأخرون دراسيا.

الجوانب

سأتطرق هنا إلى ذكر عدة جوانب مهمة في التفريق بين الفئات الثلاث الأنفة الذكر.

1. **جانب التحصيل الدراسي :**

- ✓ طلاب صعوبات التعلم / منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء) .
- ✓ الطلاب بطيئون التعلم / منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- ✓ الطلاب المتأخرون دراسياً / منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية .

2- **جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي**

- ✓ صعوبات التعلم / اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه ، الذاكرة ، التركيز، الإدراك]
- ✓ بطيئون التعلم / انخفاض معامل الذكاء .
- ✓ المتأخرون دراسياً / عدم وجود دافعيه للتعلم .

3- **جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية) :**

- ✓ صعوبات التعلم / عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.
- ✓ بطيئون التعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70-- 84 درجة .
- ✓ المتأخرون دراسياً / عادي غالباً من 90 درجة فما فوق .

4- **جانب المظاهر السلوكية :**

* صعوبات التعلم / عادي وقد يصاحبه أحياناً نشاط زائد .

*بطيئون التعلم / يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك ألتكيفي [مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية] .

* المتأخرون دراسياً / مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة .

5- **جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة :**

* صعوبات التعلم / برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي .

*بطيئون التعلم / الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج .

* المتأخرون دراسياً / دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

دور الوالدين تجاه طفلهما ذوي صعوبات التعلم:

* القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

* التعرف علي نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.

* إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.

* الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوي الطفل.

الوالدين لهما تأثير مهم علي تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلا:

* لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال

* وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.
* ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد إلي مكانه بعد استخدامه وعلي جميع أفراد الأسرة إتباع تلك القوانين حيث إن الطفل يتعلم من القدوة
* تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.
* احرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلي مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئا جديدا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
* كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهي من العمل المطلوب منه .
* لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم
* دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطاءه .

أن الدراسات و الأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا علي تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كاف لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقا لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوي صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلي العالم الخارجي .

الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب واتخاذ القرار الذي يساعد علي إلحاقه بالجامعة أو حصوله علي عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركا في قرار كهذا.

مقترحات علاجية للضعف القرائي والكتابي:

1- ابدأ بإعداد التقويم التشخيصي لتلاميذك للتعرف على أوجه القصور لديهم

2- حدد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الضعف المطلوب علاجه لكل تلميذ.

3- احصر الأخطاء الشائعة ودونها في قوائم .

4- درب تلاميذك عليها قراءة وكتابة .

5- احرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل تلميذ يكتب بها الصور الصحيحة للكلمات التي يخطي فيها .

6- درب تلاميذك على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت .

7- احرص على إعداد قوائم للكلمات المتماثلة ودونها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل : التماثل السمعي أو البصري أو التجانس في الحروف أو الحروف الساكنة المشتركة .

8-احرص على وجود تدريبات اثرائية وعلاجية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية .

9- احرص على إعداد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن التلميذ في المهارات .

10- عزز مبادرات تلاميذك وشجعهم من خلال طابور الصباح والإذاعة المدرسية أو من خلال أساليب أخرى كإلصاق صور على كراسته أو وضع بطاقة تشجيعية له .

11- انشأ ركن للتعلم داخل الصف ، يتم فيه التعلم على شكل مجموعات ، ودرب التلميذ الضعيف على المهارات المطلوبة من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة .

12- وظف السطر الإملائي بكراسة صغيرة يتم فيها إملاء التلاميذ مجموعة كلمات تخدم مهارة واحدة أو عدة مهارات أو كلمات تشتمل على نمط واحد.

13-احرص على تصويب أخطاء التلميذ مباشرة في حصص الإملاء .

14- احرص على اشتراك التلميذ في عملية التصويب والبحث عن خطأه بنفسه ويبحث عن الصورة الصحيحة للكلمة التي أخطأ فيها .

15. وظف التسجيلات الصوتية في معالجة الضعف في القراءة بتسجيل صوت التلميذ أثناء القراءة في الصف أو المنزل لتشجيعه على حب القراءة وتعلمه.

16- احرص على إثارة ميول التلاميذ وجذب اهتمامهم للقراءة بأساليب متنوعة.

17- أحسن اختيار مواد تعليمية بسيطة تعينك على التدريبات القرائية والكتابية المطلوبة .

18- عزز ثقة التلميذ بنفسه وشجعه باستمرار على إحراز النجاح في قراءة الكلمات وكتابتها .

19- ابدأ مبكرا في معالجة الضعف ونوع أساليب المعالجة (فردية وجماعية)

الطالب الذي لا يملك دافعية للتعلم :

قد يكون أحد الأسباب في نقص الدافعية وهو توقعات الآباء المرتفعة جدا .وهنا بعض النقاط المهمة في هذا الخصوص:

1- لابد من أن يتجنب الآباء النقد والسخرية من الأطفال .

2- عندما تكون متطلبات الوالدين ضمن حدود قدرات الطفل فإن إنجاز الطفل يكون أكثر واقعية وبالتالي يؤدي هذا إلى أن ينظر الأطفال إلى الكبار على أنهم مصادر للدعم والتشجيع لا للنقد والتجريح . .

3-أستخدم أنت كمعلم نظام المكافأة الفورية .

4- أمتدح سلوك الطفل بشكل مباشر وغير مباشر.

5- يجب أن تجعل الطالب يشعر بالإنجازات الذي قام بها في المهمات المدرسية. وبذلك يكون مفهوم الذات لديه إيجابيا من خلال سلسلة الإنجازات التي يؤديها وتلقى استحسان معلميه ووالديه.

6- يجب عدم إرهاق الطفل بالواجبات المنزلية . لأن في هذا قد يتسبب في زيادة إحباط الطفل .خاصة عندما لا يستطيع القيام به .

7- حاول بقدر ما تستطيع أن يكون معاملة الطفل عند بقيه المعلمين قائمة على أساس التشجيع. كي لا يكون هناك تناقض في معاملة الطفل. بينك كمعلم صعوبات وبقيه المعلمين العاديين.

8- اعمل على مشاورة الطفل في الواجبات مثلا يمكن أن تحدد له عددا ما من المهمات وتجعله له حرية الاختيار منها كي يقوم بها . وهذه نقطة مهمة جدا وتسهم فعلا بزيادة دافعية الطالب

مهام معلم صعوبات التعلم

معلم الصف عليه مسئولية الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم، أما معلم صعوبات التعلم فمسئولياته ومهامه كثيرة ، **نوجزها في ما يلي:**

* المشاركة مع الفريق المتخصص في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع إن لديه صعوبات تعلم.
* القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم.
* إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع ذوي الصعوبة.
* تقديم المساعدات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم من خلال غرفة صعوبات التعلم
* التشاور مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب مثل طرق التدريس ، الامتحانات ، التعامل معهم ، استراتيجيات التعلم.

* تبني قضايا الطلاب وتمثيلهم في المدرسة.

* التعاون مع المرشد ومع أولياء الأمور وتعريفهم بمشكلات أبنائهم.

* نشر التوعية.

* الاهتمام بغرفة برنامج صعوبات التعلم وتفعيلها.

* المشاركة في إعداد الدروس التدريبية.

* العمل على تنمية المهارات الأساسية لذوي صعوبات التعلم، سمعيه ، بصرية ، اجتماعية ، تحكم ذاتي

كيف تساعد طفلك على التعلم ؟

هذه بعض النصائح للآباء لمساعدة الأبناء الذين يعانون من صعوبات التعلم :

⋆ تعلم أكثر عن صعوبات التعلم :-

إن المعلومات المتاحة عن صعوبات التعلم يمكن أن تساعدك على أن تفهم أن طفلك لا يستطيع التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الآخرون أبحث بقدر جهدك عن المشاكل التي يواجهها طفلك بخصوص عملية التعلم ، وما هي أنواع التعلم التي ستكون صعبة على طفلك ، وما هي مصادر المساعدة المتوفرة في المجتمع له .

⋆ لاحظ طفلك بطريقة ذكية وغير مباشرة :-

أبحث عن المفاتيح التي تساعد على أن يتعلم طفلك بطريقة أفضل هل يتعلم ابنك أفضل من خلال المشاهدة أو الاستماع أو اللمس ؟

ما هي طرق التعلم السلبية التي لا تجدي مع طفلك ؟

من المفيد أيضا أن تبدي الكثير من الاهتمام لاهتمامات طفلك ومهاراته ومواهبه مثل هذه المعلومات هامة في تنشيط وتقدم العملية التعليمية لطفلك .

⋆علم طفلك من خلال نقاط القوة لديه:-

كمثال لذلك من الممكن أن يعاني طفلك بقوة من صعوبة القراءة ، ولكن يكون لديه في نفس الوقت القدرة على الفهم من خلال الاستماع -- استغل تلك القوة

الكامنة لديه-- وبدلاً من دفعه وإجباره على القراءة التي لا يستطيع أجادتها وتجعله يشعر بالفشل --- بدلا من ذلك اجعله يتعلم المعلومات الجديدة من خلال الاستماع إلى كتاب مسجل على شريط كاسيت أو مشاهدة الفيديو.

*احترم ونشط ذكاء طفلك الطبيعي: -

ربما يعاني ابنك من صعوبة في القراءة أو الكتابة ، ولكن ذلك لا يعني انه لا يستطيع التعلم من خلال الطرق العديدة الأخرى --- أن معظم أطفال صعوبات التعلم يكون لديهم مستوى ذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي الذي يمكنهم من تحدي الإعاقة من خلال استخدام أساليب حسية متعددة للتعلم --- إن التذوق واللمس والرؤيا والسمع والحركة ---- كل تلك الحواس طرق قيمة تساعد على جمع المعلومات.

* تذكر أن حدوث الأخطاء لا تعني الفشل :-

قد يكون لدى طفلك الميل لان يرى أخطاءه كفشل ضخم في حياته ، من الممكن أن تجعل نفسك مثالا لتعليم طفلك من خلال تقبل وقوعك أنت نفسك في الخطأ بروح رياضية ، وأن الأخطاء من الممكن أن تكون مفيدة للإنسان ،إنها من الممكن أن تؤدي إلى حلول جديدة للمشاكل ، وان حدوث الأخطاء لا يعني نهاية العالم عندما يري ابنك انك تأخذ هذا المأخذ مع وقوع الأخطاء منك أو من الآخرين فانه سوف يتعلم أن يتفاعل مع أخطائه بنفس الطريقة .

*الاعتراف بصعوبة العمل:-

أعترف بان هناك أشياء سيكون من العسير على ابنك عملها ، أو سيواجه صعوبة مدى الحياة في عملها ، ساعد طفلك لكي يفهم أن هذا لا يعني أنه إنسان فاشل وان كل إنسان لديه أشياء لا تستطيع قدراته عملها كذلك ركز على الأشياء التي يستطيع طفلك إنجازها وشجعه على ذلك .

* أبتعد عن الصراع غير المجدي:-

يجب أن تكون مدركا أن الصراع مع ابنك حتى يستطيع القراءة والكتابة وأداء الواجبات الدراسية من الممكن أن يؤدي بك إلى موقف معادى مع طفلك ، وإن هذا الصراع سيؤدي بكما إلى الغضب والإحباط تجاه كل منكما الآخر وهذا بالتالي سوف يرسل رسالة إلى ابنك أنه فاشل في حياته --- فبدلا من ذلك من الممكن أن تساهم إيجابيا مع طفلك بأن تساهم في تنمية البرامج الدراسية المناسبة له وأن تشارك المدرسين في وضع تلك البرامج التي تتماشى مع قدراته التعليمية.

* استعمل التلفاز بشكل جيد :-

إن التلفاز والفيديو من الممكن أن يكونا وسيلة جيدة للتعلم ، وإذا ساعدنا الطفل على استعماله بطريقة مناسبة فان ذلك لن يكون مضيعة للوقت، على سبيل المثال فان طفلك يستطيع أن يتعلم أن يركز وأن يداوم الانتباه وأن يستمع بدقة وأن يزيد مفرداته اللغوية وأن يتعلم أن يرى كيف أن الأجزاء مع بعضها تكون الكل، وأن العالم يتكون مع مجموعة من الأشياء المتداخلة ومن الممكن كذلك أن تقوي الإدراك لديه بان توجه له مجموعة من الأسئلة عما قد رآه خلال فترة المشاهدة ماذا حدث أولا ؟ .. وماذا حدث بعد ذلك ؟.. وكيف انتهت القصة ؟ .. مثل هذه الأسئلة تشجع تعلم " التسلسل في الأفكار " وهي جزئية هامة من الجزئيات التي إن اختلت تؤدي إلى صعوبة التعلم في الأطفال --- كذلك يجب أن تكون صبورا طول فترة التدريب طفلك لا يرى ولا يفسر الأحداث بنفس الطريقة التي تفعلها أنت .. إن التقدم في العملية التعليمية يحتمل أن يكون بطيئا

*تأكد أن الكتب الدراسية في مستوى قراءة ابنك:

إن أغلب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يقرؤون تحت المستوى الدراسي العادي، وللحصول على النجاح في القدرة على القراءة يجب أن تكون تلك

الكتب في مستوى قدراتهم التعليمية وليست في مستوى السن التعليمي لهم---

يجب أن تنمي قدرة القراءة لدى طفلك بان تجد الكتب التي تجذب اهتمامه ، أو بان تقرأ له بعض الكتب التي يهتم بها - أيضا اجعل طفلك يختار الكتب التي يرغب في قراءتها .

*شجع طفلك لكي يطور مواهبه الخاصة-:

*ما هي الموهبة الخاصة بطفلك ؟..

*ما هي الأشياء التي يتمتع بها ؟

*يجب أن تشجع طفلك بان تغريه على اكتشاف الأشياء التي يستطيع أن ينجح ويتقدم وينبغ فيها .

مجموعة من النصائح العامة للأمهات للمساعدة في النمو الذهني لأطفالهم

*الحديث مع الطفل دوما من السنة الأولى من العمر --فمن المهم تواجد اللغة على مسامع الطفل.

*ردِدي دوما مع طفلك أسماء الأشياء الموجودة في البيت أو في الشارع ..استعيني بالكتب الملونة فهي تلفت النظر وتزيد حصيلته اللغوية

*لا تتحدثي لطفلك بلغة الأطفال ، بل استعملي لغة سهلة بسيطة وجمل واضحة.

*اجعلي طفلك يختلط مع الأطفال الآخرين اكبر وقت ممكن.

* الابتعاد عن النقد والاستهزاء بحديث الطفل مهما كانت درجة ضعفه وأيضا حمايته من سخرية الأطفال الآخرين---- تعاوني مع المعلمة في ذلك... ومع أمهات الأطفال الذين يلعب معهم طفلك خارج نطاق المدرسة.

*لا تتركي الطفل فترة طويلة أمام التلفاز صامتا يشاهد الرسوم المتحركة.. أو اجلسي معه واشرحي ما يحدث.

* احكي كل يوم قصة لطفلك --واجعليه يحاول أن يعيدها لك – شجعيه وهو يحكى القصة و تفاعلي معها --أعيدا سويا نفس القصة كل يوم و جددي كل أسبوع قصة جديدة.

*اللعب يحقق للطفل توازنه النفسي :-

يؤكد الباحثون والمختصون في تربية وصحة الطفل النفسية على أن اللعب يعد من الوسائل التي تساعد على تطور الطفل ونموه السليم وتكوين شخصيته المتميزة، ولهذا فانه من واجب الوالدين والقائمين على تربية ورعاية الطفل عدم إغفال هذا الجانب المهم، لان الطفل بحاجة أن يعبر عن ذاته من خلال اللعب وأن يطور مهاراته ويكتشف الجديد من حوله بهذه الوسيلة .

وتجدر الإشارة إلى أن لعب الأم مع طفلها يؤثر بشكل كبير في تكوينه النفسي والتربوي ومن هنا تأتي مسئولية الأم تجاه أطفالها أكبر من مجرد إطعامهم وتلبية حاجياتهم المادية .

و بهذا الصدد تقول الاختصاصية النفسية: أثبتت الأبحاث التربوية أن فوائد اللعب في حياة الطفل تتجلى في أن اللعب يشكل له طريقته الخاصة التي تمكنه وتساعده على اكتشاف العالم والناس الذين يحيطون به. واكتشاف عدة أشياء في نفسه وفرصة للأم لاكتشاف مجموعة من الأمور عن قدراته ولا تتوقف فوائده عند هذا الحد فهو وسيلة ناجعة جداً في تحقيق توازنه الجسمي والنفسي .

ومن الضروري للأم محاولة مداعبة الطفل واللعب معه كلما أتيحت الفرصة ذلك وكذلك محاولة إيجاد وقت للعب معه بكل طريقة ممكنة سواء بتجسيد اللعب في الفناء أو بعض الحركات أو حتى عن طريق ألعاب القماش لما لذلك من أثر في تطوره الجسماني والاجتماعي ومنحه الأمان والثقة وبالتالي إثراء مقدرة اللغة

عنده وهذا يتحقق بفضل الطلاقة والمرح المنزلي وتؤكد نجلاء حق الطفل في اللعب مع والدته مهما بلغت درجة انشغالها في الأعمال والواجبات المنزلية .

اللعب يصقل المواهب :-

إذ فائدة اللعب تكمن في الفائدة من طبيعة الوقت الذي تقضيه الأم مع طفلها وليس في المدة الطويلة التي يمر خلالها اللعب والأفضل مشاركة الطفل إحدى عشرة دقيقة في اللعب بحماس وحيوية بدلاً من نصف ساعة يكون تركيز الأم من خلالها على الواجبات المتبقية عليها والمطلوب منها أداؤها .

والطفل دائما يحب معرفة مكان تواجد الأم ويحب مشاركتها في كل ما تقوم به و يمكن للأم تعويد الطفل على مساعدتها في تنظيف وترتيب حجرة في المنزل ومحاولة جعله قريباً منها فذلك يوجد السعادة في نفسه وهذا ما أثبتته الأبحاث التربوية الحديثة أن الأم تشكل أفضل لعبة بالنسبة للطفل وذلك خلال فترة تطوره ونموه التدريجي. فاللعب معه وجعله يساهم مع الأم في الأعمال المنزلية وإعطاؤه الثقة بنفسه وقدراته. ضرورية جداً لصقل مواهبه ونموه بشكل صحيح وسليم.

مشاركة الأبوين :-

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات العديدة قد أثبتت أن الآباء يخصصون أكثر من 85 دقيقة يومياً في المعدل العادي مع كل طفل مقابل دقيقة واحدة كان يقضيها الآباء مع أطفالهم في السبعينيات وتتوقع الدراسات أن يصل الوقت الذي يمضيه الآباء والأمهات مع أطفالهم إلى 100 دقيقة . ولقد أكدت جميع دراسات علماء الاجتماع على أهمية مشاركة الأب والأم في تربية الأطفال وذلك بمدهم بالكثير من الثقة والتوازن من الناحية النفسية وذلك خلال الحديث واللعب والقراءة ومساعدتهم في أداء واجباتهم المنزلية. لأن ذلك من حق الأبناء على آبائهم

وأمهاتهم لكي يستطيع الطفل أن يتواصل مع مجتمعه وذلك لشعوره بحنان والديه وعلاقتهما الوطيدة به .

لهذا كله ينبغي على الأبوين والقائمين على رعاية الطفل تأمين احتياجات الطفل الجسدية والتربوية والنفسية، والحرص على السماح لهم باللعب بحرية ومشاركتهم ألعابهم واللعب معهم من أجل تحقيق التوازن المطلوب في صحتهم الجسدية والنفسية .

كيفية اختيار لعبة لطفلك:-

نادرا ما يدقق الآباء في اختيار اللعبة لأطفالهم، رغم أن لكل بنية جسمية وقدرات عقلية ومهارات حركية ما يناسبها من اللعب .

من حيث المبدأ يرغب الطفل في اللعبة التي يمكن أن يصنع منها مواقف حياتية: يحاورها ، يعاتبها..إلخ، ولذلك كلما أثارت اللعبة خيال الطفل زاد تفاعله معها وسعادته بها.

ويؤكد خبراء الطفولة أن اللعبة التي يصنعها الطفل بنفسه هي التي تنمي قدراته وتشبع رغباته، فالمكعبات يمكن للطفل أن يصنع منها أشكالا هندسية ومباني وجسورا وبيوتا وكل ما يمكن أن يتفتق منه ذهنه، وهي بذلك تكسبه سعادة تحقيق الهدف وترفع ثقته بنفسه.

تقول رئيسة معهد ايركسون لدراسات الطفولة في شيكاغو: من المحتمل أن تجلس الطفل أو الطفلة لتعلمه استخدام المكعبات. لكن ذلك يكون غالبا أقل فائدة من إتاحة الفرصة له لاكتشاف ذلك بنفسه.

من خلال اللعب يمكننا مساعدة الأطفال على التعلم بطريقة سلسة وبفعالية بالغة.

وتقول عالمة النفس جين هيلين: كثير من الوالدين لا يلاحظون أن بناء الطفل لبرج من المكعبات هو تعليم لمبادئ الرياضيات ، كما أن حديثه مع لعبته هو تعلم لمهارات اللغة.

ومن المهم أن يدرك الآباء اختلاف الخيارات بين الذكور والإناث من أطفالهم في اختيار اللعب، فالذكور غالبا ما يفضلون اللعب التي ترمز إلى القوة كالمسدسات والطائرات والدبابات والقطارات..إلخ ، أما البنات فيفضلن العرائس .

إلا أن هناك قاسم مشترك بين (الإناث و الذكور) هو أنهم يفضلون أن يتولوا قيادة اللعبة بأنفسهم بلا تدخل من الوالدين ، اللذين عليهما أن يحترما هذه الرغبة وأن يكون تدخلهما بغرض المساعدة عند اللزوم ليس أكثر.

كما تختلف اللعبة المناسبة باختلاف عمر الطفل ، فالرضع تناسبهم ألعاب الطيور ، والأطواق الملونة، والحيوانات المصنوعة من القطن ، واللعب التي تعوم في الماء فهي تسهل مهمة الأم أثناء حمام الطفل، أما أطفال الثالثة من العمر أو الرابعة فتناسبهم لعب العروسة وعربات المثلجات والهاتف الذي يرن ، وكلما كبر الطفل كان من الأفضل أن نزوده باللعب التي تثير خياله ويصممها بنفسه.

ويقف كثير من علماء النفس ضد ألعاب المسدسات والمدافع والطائرات وغيرها من ألعاب الحرب، لكن الدراسات أثبتت أن الطفل ابن بيئته، و أن الواقع هو الذي يدفع الطفل إلى مثل تلك الألعاب .

ملاحظة:

من الممكن عند شراء لعبة معينه لعمر معين الإطلاع على عمر الأطفال الذين تناسبهم هذه اللعبة وذلك يوجد في أسفل غلافها ، وإذا كان الطفل من ذوي الحاجات الخاصة الذي تقل قدراته الإدراكية عن العاديين فيمكن اختيار لعبة

تتناسب مع قدراته و سيكون الاختيار موفق كلما كان الوالدين أو المعلم أقدر على تحديد قدرات الطفل الإدراكية بشكل تقريبي فيمكن أن يقوموا باختيار لعبة تكون أقل بسنة أو ستة أشهر ويقومون بتجربتها مرتين أو أكثر وإذا لم يلاحظ أي تقدم لعملية فهم الطفل لطريقة استخدام اللعبة أو أنها أقل من مستواه فيمكنهم تغييرها و مع التكرار و الخبرة سيكونون أقدر في عملية الاختيار بشكل تدريجي.

كيف تختار عزيزي الأب لعبة طفلك ؟

تعاني الآباء في كثير من الأحيان عند اختيار الألعاب المناسبة لأطفالهم خصوصاً إذا كانوا في أعمار متقاربة حيث أن كل أب يتمنى أن يختار لأطفاله اللعبة المسلية والمفيدة في نفس الوقت .

لذ يقدم لكم خبراء التربية مجموعة من الإرشادات البسيطة التي تساعدك في اختيار اللعبة المناسبة لطفلك :

1- اترك لطفلك فرصة اختيار اللعبة التي يرغب فيها وما عليك فقط إلا تنبيهه إلى ما يناسبه وحسب عمره .

2- علّم طفلك أن لكل لعبة قيمة معينة ، وحاول إفهامه أن اللعبة هدية تقدم في بعض الأحيان وفي كل مناسبة .

3- وفّر لطفلك لعبته المفضلة التي تتناسب مع شخصيته وحالته النفسية فمثلاً إذا كان طفلك يشعر بالتوتر و القلق فيمكنك توجيهه نحو لعبة معلقة تشبه البالون مصنوعة من المطاط بحيث يبدأ في ضربها عدة مرات حتى يخف توتره ، أما الطفل الذي يعاني من الملل فتعتبر الدمية المتحركة أفضل لعبة له كي يستعيد نشاطه و حيويته .

4- احرّص على أن تتوافر في لعبة طفلك مواصفات اللعبة الجديدة كأن تكون أجزاء اللعبة قابلة للتركيب أو أن يكون حجم الأجزاء كبير حتى لا يستطيع

الطفل ابتلاعها أو وضعها في أنفه أو أذنيه أو أن يكون سطحها غير جارح كي تتوفر فيها كل سبل الأمان والسلامة للطفل .

5- احرّص على أن تكون اللعبة قابلة للغسيل كي لا تتراكم عليها الأوساخ نتيجة الاستعمال حتى يعمل طفلك على المحافظة عليها نظيفة كجزء من عملية اللعب وجزء من تحمل المسؤولية في الوقت ذاته .

6- لا تعز الإحساس بالفردية والأنانية لدى طفلك بل اغرسي في نفسيته و روحه حب المشاركة والاجتماعية .

7- إذا كان طفلك يستعمل ألعابا للركوب عليها كالدراجة وغيرها فهناك بعض المواصفات التي يجب إن تتوافر بها منها إن تكون مصنوعة من مادة لا تصدأ، وغير قابلة للكسر،و تقاوم الاحتكاك ، و متوازنة عند حركتها وتوقفها لتمن سلامة طفلك .

8- احرص على تنمية خبرات البناء و القابلية و الترتيب الموجودة لدى طفلك مع تشجعيه على الإبداع والابتكار .

9- اعلّم أن هناك ألعاب كثيرة يحدد عليها العمر المناسب للطفل كأن يكتب عليها من 1-3 سنوات أو من 5- 9 سنوات إلى آخره لذلك عليك الاهتمام بهذا الأمر عند شراء اللعبة .

10-احرص على مراعاة العامل الاقتصادي و ميزانية المنزل عند القيام بشراء لعبة لطفلك ، فلا تشتري مثلاً الألعاب غالية الثمن لأن اللعبة لا تقاس بثمنها بل تقاس بقيمة الأهداف التي تحققها بالإضافة إلى أن الطفل سريع الملل ولا يلعب باللعبة الواحدة أكثر من نصف ساعة إلى ساعة لذا ينبغي عليك أن تخفي بعض الألعاب لوقت معين ثم تظهريها بعد فترة لتكون بالنسبة لطفلك كاللعبة الجديدة .

كيف تقوي ذاكرتك :-

كيف تعمل على نمو و تقوية ذاكرتك ؟

أدرج بعض التوصيات للمعلمين بالشكل التالي:

1- توجيه أسئلة عامة حول الموضوع المراد تعليمه للطالب ومساعدة الطالب على إبداء آرائهم حول الموضوع بشكل حر.

2- تشويق الطالب إلى قراءة المادة ، وبيان وتوضيح ماذا يجب عليهم أن يعملوا ويدركوا ويفكروا ويعرفوا .

3- ينبغي مساعدة الطالب على تركيز انتباههم للنقاط المهمة في الموضوع الجديد

4- مساعدة الطالب على أن يضعوا على الأقل ثلاثة أسئلة حول الموضوع الذي يشعرون بأهميته

5- السماح للطالب أن يتبادلوا الأسئلة والأجوبة ولكن بدون الرجوع للمادة.

من المستحسن تقسيم الطلاب إلى مجموعتين لمناقشة الأسئلة والأجوبة

6- 7 ـ إعداد ملخص لنتائج عمل الطلاب ، ووصف النقاط التي نوقشت خلال الدرس.

7- 8 ـ إذا استعمل الطلاب بعض المهارات الفنية في تنمية وتقوية الذاكرة مرة لا يعني هذا أنهم سيستعملون تلك الوسيلة الفنية دائما .

و بناءا على ذلك ينبغي التأكيد على فن تنمية وتقوية الذاكرة لديهم

تنمية الذكاء عند الأطفال:-

إذا أردت لطفلك نمواً في قدراته وذكائه فهناك أنشطة تؤدي بشكل رئيسي إلى تنمية ذكاء الطفل وتساعده على التفكير العلمي المنظم وسرعة الفطنة والقدرة على الابتكار، **ومن أبرز هذه الأنشطة ما يلي :**

أ) اللعب :

الألعاب تنمي القدرات الإبداعية لأطفالنا .. فمثلاً ألعاب تنمية الخيال ، وتركيز الانتباه والاستنباط والاستدلال والحذر والمباغتة وإيجاد البدائل لحالات افتراضية متعددة مما يساعدهم على تنمية ذكائهم.

يعتبر اللعب التخيلي من الوسائل المنشطة لذكاء الطفل وتوافقه فالأطفال الذين يعشقون اللعب التخيلي يتمتعون بقدر كبير من التفوق، كما يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية وحسن التوافق الاجتماعي، كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من اللعب كما أن للألعاب الشعبية كذلك أهميتها في تنمية وتنشيط ذكاء الطفل ، لما تحدثه من إشباع الرغبات النفسية والاجتماعية لدى الطفل، ولما تعوده على التعاون والعمل الجماعي ولكونها تنشط قدراته العقلية بالاحتراس والتنبيه والتفكير الذي تتطلبه مثل هذه الألعاب ..ولذا يجب تشجيعه على مثل هذا .

ب) القصص وكتب الخيال العلمي :

تنمية التفكير العلمي لدى الطفل يعد مؤشراً هاماً للذكاء وتنميته، والكتاب العلمي يساعد على تنمية هذا الذكاء ، فهو يؤدي إلى تقديم التفكير العلمي المنظم في عقل الطفل ، وبالتالي يساعده على تنمية الذكاء والابتكار ، ويؤدي إلى تطوير القدرة القلية للطفل .

الكتاب العلمي لطفل المدرسة يمكن أن يعالج مفاهيم علمية عديدة تتطلبها مرحلة الطفولة، ويمكنه أن يحفز الطفل على التفكير العلمي وأن يجري بنفسه التجارب العلمية البسيطة،كما أن الكتاب العلمي هو وسيلة لأن يتذوق الطفل بعض المفاهيم العلمية وأساليب التفكير الصحيحة والسليمة، وكذلك يؤكد الكتاب العلمي لطفل هذه المرحلة تنمية الاتجاهات الإيجابية للطفل نحو العلم والعلماء

كما أنه يقوم بدور هام في تنمية ذكاء الطفل،إذا قدم بشكل جيد ، بحيث يكون جيد الإخراج مع ذوق أدبي ورسم وإخراج جميل، وهذا يضيف نوعاً من الحساسية لدى الطفل في تذوق الجمل للأشياء،فهو ينمي الذاكرة ، وهي قدرة من القدرات العقلية.

الخيال هام جداً للطفل وهو خيال لازم له ،ومن خصائص الطفولة التخيل والخيال الجامح ،ولتربية الخيال عند الطفل أهمية تربوية بالغة ويتم من خلال سرد القصص الخرافية المنطوية على مضامين أخلاقية إيجابية بشرط أن تكون سهلة المعنى وأن تثير اهتمامات الطفل،وتداعب مشاعره المرهفة الرقيقة، ويتم تنمية الخيال كذلك من خلال سرد القصص العلمية الخيالية للاختراعات والمستقبل ،فهي تعتبر مجرد بذرة لتجهيز عقل الطفل وذكائه للاختراع والابتكار ، ولكن يجب العمل على قراءة هذه القصص من قبل الوالدين أولاً للنظر في صلاحيتها لطفلهما حتى لا تنعكس على ذكائه كما أن هناك أيضا قصص أخرى تسهم في نمو ذكاء الطفل كالقصص الدينية وقصص الألغاز والمغامرات التي لا تتعارض مع القيم والعادات والتقاليد ولا تتحدث عن القيم الخارقة للطبيعة فهي تثير شغف الأطفال،وتجذبهم تجعل عقولهم تعمل وتفكر وتعلمهم الأخلاقيات والقيم ولذلك فيجب علينا اختيار القصص التي تنمي القدرات العقلية لأطفالنا والتي تملأهم بالحب والخيال والجمال والقيم الإنسانية لديهم ويجب اختيار الكتب الدينية ولمَ لا ؟ فإن الإسلام يدعونا إلى التفكير والمنطق، وبالتالي تسهم في تنمية الذكاء لدى أطفالنا.

ج) الرسم والزخرفة : -

الرسم والزخرفة تساعد على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذا المجال،وتقصي أدق التفاصيل المطلوبة في الرسم،بالإضافة إلى تنمية

العوامل الابتكارية لديه عن طريق اكتشاف العلاقات وإدخال التعديلات حتى تزيد من جمال الرسم والزخرفة

و رسوم الأطفال تدل على خصائص مرحلة النمو العقلي ، ولا سيما في الخيال عند الأطفال ، بالإضافة إلى أنها عوامل التنشيط العقلي والتسلية وتركيز الانتباه.

ولرسوم الأطفال وظيفة تمثيلية ، تساهم في نمو الذكاء لدى الطفل، فبالرغم من أن الرسم في ذاته نشاط متصل بمجال اللعب، فهو يقوم في ذات الوقت على الاتصال المتبادل للطفل مع شخص آخر ،إنه يرسم لنفسه، ولكن تشكل رسومه في الواقع من أجل عرضها وإبلاغها لشخص كبير، وكأنه يريد أن يقول له شيئاً عن طريق ما يرسمه، وليس هدف الطفل من الرسم أن يقلد الحقيقة، وإنما تنصرف رغبته إلى تمثلها، ومن هنا فإن المقدرة على الرسم تتمشى مع التطور الذهني والنفسي للطفل ،وتؤدي إلى تنمية تفكيره وذكائه .

د) مسرحيات الطفل :

إن لمسرح الطفل، ولمسرحيات الأطفال دوراً هاماً في تنمية الذكاء لدى الأطفال،وهذا الدور ينبع من أن (استماع الطفل إلى الحكايات وروايتها وممارسة الألعاب القائمة على المشاهدة الخيالية،من شأنها جميعاً أن تنمي قدراته على التفكير،وذلك أن ظهور ونمو هذه الأداة المخصصة للاتصال- أي اللغة - من شأنه إثراء أنماط التفكير إلى حد كبير ومتنوع، وتتنوع هذه الأنماط وتتطور أكثر سرعة وأكثر دقة .

ومن هذا فالمسرح قادر على تنمية اللغة وبالتالي تنمية الذكاء لدى الطفل .

هو يساعد الأطفال على أن يبرز لديهم اللعب التخيلي، بالتالي يتمتع الأطفال الذين يذهبون للمسرح المدرسي ويشتركون فيه،بقدر من التفوق ويتمتعون بدرجة

عالية من الذكاء، والقدرة اللغوية،وحسن التوافق الاجتماعي،كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة .

وتسهم مسرحية الطفل إسهاما ملموسا وكبيرا في نضوج شخصية الأطفال فهي تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه ونمط شخصيته ولذلك فالمسرح التعليمي والمدرسي هام جدا لتنمية ذكاء الطفل

هـ) الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل : -

تعتبر الأنشطة المدرسية جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة، فالأنشطة المدرسية – أياً كانت تسميتها – تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التعليم ، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي ،كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم .

فالنشاط إذن يسهم في الذكاء المرتفع ،وهو ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى،بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمعناه الواسع (الأنشطة غير الصفية) الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية الشاملة لتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ ،وكذلك لتحقيق التنشئة والتربية المتكاملة المتوازنة ، كما أن هذه الأنشطة تشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطالب وصقلها ، وهي تقوم بذلك بفاعلية وتأثير عميقين.

و) التربية البدنية :

الممارسة البدنية هامة جداً لتنمية ذكاء الطفل، وهي وإن كانت إحدى الأنشطة المدرسية،إلا أنها هامة جداً لحياة الطفل، ولا تقتصر على المدرسة فقط ،بل تبدأ مع الإنسان منذ مولده وحتى رحيله من الدنيا وهي بادئ ذي بدء تزيل

الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشط الذكاء،ولذا كانت الحكمة العربية والإنجليزية أيضاً ،التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم)دليلاً على أهمية الاهتمام بالجسد السليم عن طريق الغذاء الصحي والرياضة حتى تكون عقولنا سليمة ودليلاً على العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد،ويبرز دور التربية في إعداد العقل والجسد معاً ..

فالممارسة الرياضية في وقت الفراغ من أهم العوامل التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الفني والبدني، وتكسب القوام الجيد،وتمنح الفرد السعادة والسرور والمرح والانفعالات الإيجابية السارة،وتجعله قادراً على العمل والإنتاج، والدفاع عن الوطن، وتعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي في إكساب الفرد النمو الشامل المتزن .

• **ومن الناحية العلمية**:

فإن ممارسة النشاط البدني تساعد الطلاب على التوافق السليم والمثابرة وتحمل المسؤولية والشجاعة والإقدام والتعاون،وهذه صفات هامة تساعد الطالب على النجاح في حياته الدراسية وحياته العملية، ويذكر د. حامد زهران في إحدى دراساته عن علاقة الرياضة بالذكاء والإبداع والابتكار(إن الابتكار يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والشخصية وخصوصاً النشاط البدني بالإضافة إلى جميع الأنشطة الإنسانية ، ويذكر دليفورد أن الابتكار غير مقصور على الفنون أو العلوم ، ولكنه موجود في جميع أنواع النشاط الإنساني والبدني .

فالمناسبات الرياضية تتطلب استخدام جميع الوظائف العقلية ومنها عمليات التفكير،فالتفوق في الرياضة (مثل الجمباز والغطس على سبيل المثال)

يتطلب قدرات ابتكاريه ، و يسهم في تنمية التفكير العلمي و ألابتكاري والذكاء لدى الأطفال والشباب .

فمطلوب الاهتمام بالتربية البدنية السليمة والنشاط الرياضي من أجل صحة أطفالنا وصحة عقولهم وتفكيرهم وذكائهم.

ز) القراءة والكتب والمكتبات :

والقراءة هامة جداً لتنمية ذكاء أطفالنا ،ولم لا ؟ فإن أول كلمة نزلت في القرآن الكريم (اقرأ) ، قال تعالى ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ﴾ [سورة العلق:1] فالقراءة تحتل مكان الصدارة من اهتمام الإنسان،باعتبارها الوسيلة الرئيسية لأن يستكشف الطفل البيئة من حوله،والأسلوب الأمثل لتعزيز قدراته الإبداعية الذاتية،وتطوير ملكاته استكمالاً للدور التعليمي للمدرسة.

القراءة هي عملية تعويد الأطفال : كيف يقرؤون ؟ وماذا يقرؤون ؟ ولا أن نبدأ العناية بغرس حب القراءة أو عادة القراءة والميل لها في نفس الطفل والتعرف على ما يدور حوله منذ بداية معرفته للحروف والكلمات،ولذا فمسألة القراءة مسألة حيوية بالغة الأهمية لتنمية ثقافة الطفل،فعندما نحبب الأطفال في القراءة نشجع في الوقت نفسه الإيجابية في الطفل ،وهي ناتجة للقراءة من البحث والتثقيف،فحب القراءة يفعل مع الطفل أشياء كثيرة ،فإنه يفتح الأبواب أمامهم نحو الفضول والاستطلاع ،وينمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها،ويقلل مشاعر الوحدة والملل ، يخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها،وفي النهاية،تغير القراءة أسلوب حياة الأطفال .

الهدف من القراءة :-

أن نجعل الأطفال مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم ،ومن أجل منفعتهم ،مما يساعدهم في المستقبل على الدخول في العالم كمخترعين ومبدعين ،لا كمحاكين أو مقلدين .

والقراءة هامة لحياة أطفالنا فكل طفل يكتسب عادة القراءة يعني أنه سيحب الأدب واللعب ، وسيدعم قدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار، وهي تكسب الأطفال كذلك حب اللغة،واللغة ليست وسيلة تخاطب فحسب،بل هي أسلوب للتفكير.

م) الهوايات والأنشطة الترويحية :

هذه الأنشطة والهوايات تعتبر خير استثمار لوقت الفراغ لدى الطفل، ويعتبر استثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على تطورات ونمو الشخصية ، ووقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة لا يعتبر فقط وقتاً للترويح والاستجمام واستعادة القوى، ولكنه أيضاً ، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر فترة من الوقت يمكن في غضون تطوير وتنمية الشخصية بصورة متزنة وشاملة .

ويرى الكثير من رجال التربية: -

ضرورة الاهتمام بتشكيل أنشطة وقت الفراغ بصورة تسهم في اكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية، و في نفس الوقت، يساعد على نمو شخصيته، وتكسبه العديد من الفوائد الخلقية والصحية والبدنية والفنية.ومن هنا تبرز أهميتها في البناء العقلي لدى الطفل والإنسان عموماً .

-تتنوع الهوايات ما بين كتابة شعر أو قصة أو عمل فني أو أدبي أو علمي ، وممارسة الهوايات تؤدي إلى إظهار المواهب،فالهوايات تسهم في إنماء ملكات

الطفل،ولا بد وأن تؤدي إلى تهيئة الطفل لإشباع ميوله ورغباته واستخراج طاقته الإبداعية والفكرية والفنية .

* والهوايات إما فردية ، خاصة مثل الكتابة والرسم وإما جماعية مثل الصناعات الصغيرة والألعاب الجماعية والهوايات المسرحية والفنية المختلفة .

فالهوايات أنشطة ترويحية:

ولكنها تتخذ الجانب الفكري والإبداعي،وحتى إذا كانت جماعية،فهي جماعة من الأطفال تفكر معاً وتلعب معاً،فتؤدي العمل الجماعي وهو بذاته وسيلة لنقل الخبرات تنمية التفكير والذكاء ولذلك تلعب الهوايات بمختلف مجالاتها وأنواعها دوراً هاماً في تنمية ذكاء الأطفال،وتشجعهم على التفكير المنظم والعمل المنتج ،والابتكار والإبداع وإظهار المواهب المدفونة داخل نفوس الأطفال.

ط) حفظ القرآن الكريم :

ونأتي إلى مسك الختام، حفظ القرآن الكريم، فالقرآن الكريم من أهم الأنشطة لتنمية الذكاء لدى الأطفال . والقرآن الكريم يدعونا إلى التأمل والتفكير،بدءاً من خلق السماوات والأرض،وهي قمة التفكير والتأمل،وحتى خلق الإنسان،وخلق ما حولنا من أشياء ليزداد إيماننا ويمتزج العلم بالعمل .

وحفظ القرآن الكريم ، وإدراك معانيه،ومعرفتها معرفة كاملة،يوصل الإنسان إلى مرحلة متقدمة من الذكاء ،بل ونجد كبار وأذكياء العرب وعلماءهم وأدباءهم يحفظون القرآن الكريم منذ الصغر،لأن القاعدة الهامة التي توسع الفكر والإدراك،فحفظ القرآن الكريم يؤدي إلى تنمية الذكاء وبدرجات مرتفعة .

وعن دعوة القرآن الكريم للتفكير والتدبر واستخدام العقل والفكر لمعرفة الله حق المعرفة،بمعرفة قدرته العظيمة،ومعرفة الكون الذي نعيش فيه حق

المعرفة،ونستعرض فيما يلي بعضاً من هذه الآيات القرآنية التي تحث على طلب العلم والتفكر في مخلوقات الله وفي الكون الفسيح .

*قول الحق ﴿ ۞ قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ ۖ أَن تَقُومُوا۟ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟ ۚ ﴾ [سورة سبأ:46] وهي دعوة للتفكير في الوحدة وفي الجماعة أيضاً.

*وقوله عز وجل﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾[سورة البقرة:219] وهي دعوة للتفكير في كل آيات وخلق الله عز وجل .

وفي هذا السياق يقول الحق جل وعلا ﴿... كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾ [سورة البقرة:266] وقوله عز وجل ﴿...كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[سورة يونس:24] وأيضا ﴿... إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [سورة الرعد:3] وقوله سبحانه وتعالى﴿إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [سورة النحل:11] ويفرق الله بين المتفكرين والمستخدمين عقولهم ، وبين غيرهم ممن لا يستخدمون تلك النعم ويقول الحق سبحانه وتعالى﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِم ۗ مَّا خَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ۗ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ بِلِقَآئِ رَبِّهِمْ لَكَٰفِرُونَ ﴾ [سورة الروم:8] وهي دعوة مفتوحة للتفكير في النفس والمستقبل . و هناك دعوة أخرى للتفكير في خلق السموات والأرض،وفي كل حال عليه الإنسان ،فيقول المولى عز وجل﴿ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ [سورة آل عمران:191] بل هناك دعوة لنتفكر في قصص الله وهو القصص الحق،لتشويق المسلم صغيراً وكبيراً ،يقول الحق﴿فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [سورة الأعراف:176] صعوبات الكتابة واستخدام اليد اليسرى - الأعسر:-

لقد اتفق الباحثون على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها، سواء أكانت اليسرى أم اليمنى، **وعلى أي حال لابد لنا من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى:**

يضع كثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.

إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة وليست هناك أدلة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى.

التعبير الكتابي:

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد، وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

أنماط مشكلات التعبير الكتابي..

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية.

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة، ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم

كتابة لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها .

وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة.

لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير-الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

النحو والصرف:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه.

المعنى في كثير من الأحيان، ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو:

* حذف الكلمات .
* ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح .
* الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال .
* الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم .

نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات) أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية:

فالأطفال الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال المهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات، ومن المهم لمثل هؤلاء الطلبة تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساعدهم في الكتابة.

وهناك فئة من الطلبة ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسب في الوقت المناسب عند الكتابة، ومن المفيد في تدريب هؤلاء الطلبة أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة لأن الرسم كثيراً ما يساعد على التعبير الكتابي السليم .

آليات الكتابة :

تركز عملية معالجة صعوبات الكتابة على معالجة مشكلة التعبير عن الأفكار كتابة، ويميل بعض الباحثين إلى إعطاء أهمية أقل إلى الجوانب الميكانيكية في الكتابة كالترقيم، ذلك أن التركيز على هذه الجوانب الميكانيكية يقلل من درجة التحسن في التعبير عن الأفكار كتابياً، وعلى أي حال فإن عدداً كبيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يستطيعون استعمال علامات الترقيم ولا يميزون بينها .

ترجع الصعوبات في استخدام علامات الترقيم بين هؤلاء الطلبة إلى:

كون هذه العلامات رموزاً ، وأن هؤلاء الطلبة يعانون من اضطرا بات في استخدام الرموز بشكل عام .

طرق التدريس غير المناسبة وبخاصة تلك التي تركز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية .

التعبير الكتابي :

يعتمد على تطور المهارات في:

- التكلم
- القراءة
- الخط اليدوي
- التهجئة استخدام علامات الترقيم
- الاستخدام السليم للمفردات
- إتقان القواعد .

أنماط تشكيلات التعبير الكتابي :

1 -التعبير عن الأفكار :

- عدم القدرة على تنظيم الأفكار.
- علامة التعبير الشفوي بنوعية التعبير الكتابي – خبرات محدودة .
- خبرات إيجابية في الكتابة .
- ترتيب الأفكار منطقياً.

2- النحو والصرف:

- صعوبة في تطبيق قواعد اللغة وإخفاء نشوة المعنى.
- ترتيبها بشكل غير صحيح بالاستعمال الخاطئ للضمائر والانفعال.

- حذف الكلمات

3- نقص المفردات:

- عدم معرفة الكافي في المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم.

4-آليات الكتابة:

- الجوانب الميكانيكية في الكتابة

5-القدرة على التهجئة:

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، ويمكن النظر إلي أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات:

- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.
- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً.
- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.
- القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً.

تعتبر التهجئة مؤشراً على وجود اضطرا بات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة - يقول ليرنر - *Learner, 1985* إن بوسع الطلبة الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة، ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ، وفي الواقع ،تتطلب عملية التهجئة من الطالب القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين .

أنماط صعوبات التهجئة:

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عن وجود أخطاء من أبرزها:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة.

عوامل صعوبات التهجئة:

تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل التالية:

1. الذاكرة البصرية : يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها، وهناك طلاب يغيّرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر، يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصورة صعباً عليهم، ومن أفضل طرق علاج هذه المشكلة

استخدام طريقة فيرنالد، ويمكن لوسائل الربط الصنعية *Mnemonic* أي ربط الذاكرة البصرية، ولكن بعض هذه الوسائل قد يكون أصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها.

2. **المهارات الحركية:** يواجه بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف.ويعاني هؤلاء الطلبة من عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة وقد ينسوا أيضاً كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات.وعند التهجئه، ولابد للطالب من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة، ويشبه فيرنالد الفرق بين .... والتهجئة بالقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفة بدقة بعد انصرافه بفترة من الزمن.
3. **تكوين المفاهيم السمعية:** يواجه عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها.

خصائص ذوي صعوبات التعلم :-

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، قد نلاحظ بعضاً منها في بعض الأطفال وليس الآخرون، كما قد نلاحظ مجموعة منها، من هذه الخصائص:

أولاً : الخصائص اللغوية: قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية .. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف

أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

ثانياً : الخصائص الاجتماعية والسلوكية : يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

* النشاط الحركي الزائد.
* الحركة المستمرة والدائبة.
* التغيرات الانفعالية السريعة.
* القهرية أو عدم الضبط.
* السلوك غير الاجتماعي.
* التكرار الغير مناسب لسلوك ما.
* الانسحاب الاجتماعي.
* السلوك غير الثابت.
* يتشتت انتباهه بسهولة.
* يتغيب عن المدرسة كثيراً.
* يسيء فهم التعليمات اللفظية.
* يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.

ثالثاً : الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي ، ومن أوضح هذه المشكلات.

المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي : مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي

والإمساك أو القفز أو مشي التوازن، يتصف الطفل بأنه أخرق يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازناً .

المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص .. وغيرها ، كما يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.

رابعاً: الخصائص المعرفية: تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي:

أ - القراءة:

* يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.
* يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.
* يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها.
* لا يقرأ عن طيب خاطر.
* لا يقرأ بطلاقة.

ب - الحساب:

* يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
* يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
* يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.
* لا يتذكر القواعد الحسابية.
* يخلط بين الأعمدة والفراغات.

ج - التهجئة:

* يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
* يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
* يعكس الأحرف والكلمات.

د - الكتابة:

* لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
* يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
* يستخدم تعبيراً كتابياً لا يتلائم وعمره الزمني.
* بطيء في إتمام الأعمال الكتابية.

الفصل الثاني
مقدمة عن صعوبات التعلم

أحيانا نعجز عن تفسير بعض الظواهر أو أن نفشل في فهم بعض البديهيات ، لكن لا يعني ذلك عجزنا التام عن الفهم أو التعلم أو المحاولة في التفسير والبحث عن خفايا ما نراه بأعيننا ونشعره بقلوبنا.

لكن هؤلاء الأطفال قد عانوا من هذا العجز الحقيقي عن التعلم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم وأحاسيسهم .

فيتوقفون عن أي ردة فعل لهذه الظاهرة، عاجزين عن التعبير ، والتفاعل مع ما يرونه أو يحسونه .

ففي كثير من الأحيان ينتاب الأبوين الخوف والقلق لما يلاحظانه على صغيرهما من عدم القدرة على إمساك الأشياء بكلتا يديه أو كثرة حركته واندفاعه وبخاصة في أثناء اللعب أو السير أو لعدم تجاوبه مع ما يدور حوله من حركة أو أحداث مثيره.

وفي الجهة الأخرى نرى الأمر نفسه يحدث مع المدرسين ، اذ كثيرا ما يواجهون صعوبات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات وتفسيرات الظواهر لخيالات وتفكير هؤلاء الأطفال ، فمنهم من يقوم بإثارة الشغب داخل الفصل ، ومنهم من يقوم بالاعتداء على زملاءه ومنهم من يضايق غيره ومنهم المهمل في أداء واجباته وفهم دروسه.

لكن كل هذه التصرفات ترجع إلى سبب خارج عن إرادتهم وهو عجزهم عن التعلم والربط وهو سبب خارج عن نطاق التخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية وإنما قد تكون إعاقة في مجال الإدراك والربط بين ما يرونه وما يصل للمخ.

لذا فهم بحاجة لمن يقوم بدور الربط بالنسبة لهم ليساعدهم في التخطي والوصول لمرحلة الفهم والاستيعاب بين ما يرونه وما يشعرونه وما يدركونه بعقولهم.

حالات حول صعوبات تعلم

الطفل مشعل يبدو متوقد الذهن ، وهو في العاشرة من عمره ، لكن حالته تحطم قلب أبويه ، فقد تجاوز بسوء سلوكه حدود الصبر عندهما ، كان يختلف عن أخوته تماما في تصرفاته ، إذ كان كثير الحركة والشغب ويعتدي على الآخرين بالضرب أو العض دون سبب ، ويضايق أخوته الثلاثة الذكور.

من ناحية الخصائص الجسمية :

كان يتمتع بجسم سليم مستصح وكان قوي البنية ولا يعرف الخوف ، فعندما عرض في التلفاز برنامج الانطلاق إلى القمر ، وجدته أمه يلعب دور رجل الفضاء ، وقد أوشك أن يلقي بنفسه من نافذة الدور الثاني ، ولم يكن قد بلغ الثالثة من عمره حيث أصيب بجرح بليغ في رأسه استوجب أربعين غرزه بسبب ميله إلى تسلق الأسطح والسقوط منها وكان يصعب ضبطه في الأماكن العامة أو المطاعم .

من ناحية الخصائص العقلية :

كان لا يعي نتائج التصرفات التي يقدم عليها إذ كان لا يترك شيئا في مكانه دون كسره أو الاعتداء عليه ، وقد قرر أحد الأطباء النفسانيين عندما عرض عليه مشعل أنه يعاني من اضطراب انفعالي ، ولكن الطفل لم ينتفع من العلاج الذي

كلف أهله غاليا مع أنه استمر في تعاطيه سنة كاملة وقد وضع الوالدين ولدهما في دار للمصابين بالاضطرابات الانفعالية حيث كان عليه أن يقضي الأربع سنوات الأولى من عمره هناك وكان عمره آنذاك 11 شهرا ولكنه كان يرفض التعلم وقد خلع أضلاع سريره ودأب على الحركة المستمرة منذ ذلك الحين .

من ناحية الخصائص الأكاديمية :

كانت الأربع سنوات التي قضاها في دار المضطربين انفعاليا لم تزد الحال إلا سوءا فهو لم يتعلم القراءة والكتابة ، فاقترح أن يتم فحصه في مدرسة خاصة أنشئت للأطفال المصابين بالعجز عن التعلم وهنا اكتشفوا عجزه عن التعلم وكان في العاشرة من عمره .

لقد نشأت علة مشعل من حرمان مؤقت في الأكسجين في أثناء ولادته فأصبح من المتعذر عليه ترجمة أفكاره إلى كلمات لذلك كان مخزونه من المفردات صغيرا فلم تتجاوز كلماته بما يتصل بما يحسه أو يراه من الأشياء وبالفعل لم تكن لديه مفردات يستطيع التعبير بها عن رغباته وعواطفه . فكان يشتاط غضبا لعجزه عن التعبير عن أفكاره ، وكان أسهل عليه أن يقوم بفعل الأشياء من أن ينطق بالكلام فكان يلجأ إلى النشاط المفرط تعويضا عن ضالة مفرداته .

محمد في الحادية عشر من عمره ، تنبه له والده مبكرا إلى أنه كان مختلفا فلم يكن يحب الألعاب التي يتلهف لها الأطفال ولا يظهر سوى القليل من الفضول ويبقى قليل الحركة على الرغم من مرور الشهور ، وإن لعب كان لعبه هادئا لا هدف له .

الخصائص الجسمية :

حينما أصبح عمره 13 شهرا اقترح طبيب الأطفال إجراء فحص عصبي له فتم فحصه وتقرر أن تخلف محمد من النوع الطفيف وأكد طبيب آخر سلامته وجاءت الفحوص البدنية المتتابعة لتؤكد خلو ما يكو من أية إعاقة .

وكان فاتر الصحة طوال سنوات ما قبل المدرسة ولما بلغ الخامسة دخل روضة حكومية خاصة بالمتخلفين عقليا . وبعد ثلاث سنوات تحول من طفل هادئ إلى طفل نزق سريع الغضب ولم يتعلم في السنة الأولى إلا (الشخبطه) .

الخصائص العقلية :

لم يستطيع محمد أن يتعلم حروف الهجاء في الصف الأول ، ولكنه استظهر مائة كلمة من كتاب القراءة وكان يقرأها بطاعته وكان يرفض أداء أي شيء ما لم يكن متمكنا منه .

كما كان يعاني من مشكلة في الإدراك ، حيث كانت تبدو له الحروف المطبوعة مطموسة على الرغم من سلامة بصره ، كما كانت تبدو له الأشياء مقلوبة أو معكوسة ولذلك لم يتمكن من فهم الرموز المطبوعة ، كما أنه تعذر عليه فهم المفاهيم الأساسية للأعداد ، ولم يكن ينتبه فيما إذا كان عدد المكعبات في مجموعة أكبر أو أصغر منها في مجموعة أخرى ولم يكن يستخدم يديه .

الخصائص الاجتماعية :

كان كثير الشجار في فصله ولا يحب التعاون مع أحد زملائه في الرسم أو التلوين أو اللعب .

الخصائص الأكاديمية :

تم إدخال محمد مدرسة خاصة بالأطفال المصابين بالعجز عن التعلم حيث بدأ التعلم وقضى كثير من الوقت يتدرب على أيدي اختصاصيين في الإدراك والمواءمة .

تعريف صعوبات التعلم:

هنـاك العديـد مـن التعـاريف الـتي تم صيـاغتها لوصـف الأطفـال الـذين لـديهم صعوبات في التعلم حيث يعتبر اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه أو يسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخ.

ويعتبر التعريف الفيدرالي أشهر هذه التعاريف جميعا حيث ينص على أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو أجزاء العمليات الرياضية وتنطوي أوجهه الاضطراب المذكورة أعلاه على حالات مثل قصور الإدراك الحسي وإصابة الدماغ والخلل البسيط في وظائف المخ وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير والكلام .

وهناك تعريف آخر لاضطرابات التعلم :"أنه عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من الأبنية الأساسية والتي لها تأثير على قدرات الطفل في فهمه واستعماله للغة المنطوقة أو المكتوبة سواء في الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة".

وتعريف مايكل بست"*Best Mykle*" :وهو "يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية أو العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التى تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو سببا نمائيا".

وتعريف كيرك "*kick*":"وهو تشير الصعوبات الخاصة بالتعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب ".

أما التعريف الأقرب للمنطق والذي تأخذ به حاليا السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو "تعني الصعوبة الخاصة في التعلم (*Learning Disability*) اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) واستخدامها ".

وتظهر هذه الاضطرابات في :

-نقص القدرة على السمع :-

1-التفكير 2- القراءة 3- الكتابة

4- الهجاء 5- كلام 6- العمليات الحسابية

7-الإعاقة الإدراكية 8- الإصابة في المخ

9-عسر القراءة (*Duslexia*) 10-لحبسه الكلامية (*Aphasia*)

والتي ترجع لظروف نمائية .

نسبة صعوبات التعلم:-

تعتبر صعوبات التعلم من كبرى فئات التربية الخاصة حجما وقد حددت نسبة الأطفال الذين تزيد لديهم صعوبات التعلم مابين 4٪ إلى 5٪ من طلاب المدارس الذين يتراوح أعمارهم مابين 6 إلى 17 سنة ونتيجة للنقص في الإحصائيات المتعلقة بإعداد الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مدارسنا.

كان لابد من محاولة تقدير العدد التقريبي لهؤلاء الأطفال وقد اقتضت هذه المحاولة استخدام معدلات الانتشار المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية والبالغة 4,5٪ للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم مابين 6 سنوات إلى 17 سنة ولان أعداد

الطلاب والطالبات للفئة العمرية نفسها تبلغ 4,000,000 تلميذ وتلميذه في المملكة العربية السعودية فان العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات في التعلم في مدارسنا سيكون حوالي 180,000 أي نسبة 4,5٪ ولان صعوبات التعلم تنشر لدى الذكور أكثر من الإناث بنسبة 1:3 فان عدد الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم سيكون حوالي 135,000 بينما عدد الطالبات 45,000 هذا وينبغي النظر إلى هذه التغيرات بنوع من التحفظ وذلك للفروق بين البلدين .

قياس وتشخيص صعوبات التعلم:-

رق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم :

تحتاج عملية التعرف على هذه الحالات إلى تجميع بيانات إضافية واسعة عن الطفل ويقوم بذلك فريق متكامل من الأخصائيين والمعلمين والأهالي وتكون عملية التقويم شاملة للطفل لمعرفة وجود صعوبات في التعلم ..

وتستمد المعلومات من الملاحظة خارج الفريق الذي يعد التقرير ويقوم بالتشخيص .. وتستمد أيضا ملاحظة الطفل أكاديميا داخل الفصل .

وهناك أساسيات يمكن الاعتماد عليها في ذلك .. مثل :

1- **الاستبعاد:** أي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبة وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم .

2- **التباعد :**بناء عليه لشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات التالي:-

-نقص معدل التحصيل الدراسي .

- عدم تناسب التحصيل مع مقدرة الطفل .

- وجود تباعد وانحراف حادبين المستوى التحصيلي والمقدرة العقلية .

- وجود اضطراب واضح يعوق القراءة والكتابة والفهم .

على الرغم من أنه لا يمكن الحكم على هؤلاء الأطفال إلا بعد وضعهم تحت محكي التباعد والاستبعاد ، فهناك محك آخر وهو :

3- **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة :** فقد تختلف معدلات النضج من طفل لآخر وقد يكون ذلك غير منتظم أي أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية وقد قال (بندر Bender) و(سلنجرلاند *Slingerland*)أن من الحقائق المعروفة نفسيا في نمو الأطفال الذكور إنهم أبطأ من الإناث ، كما أن هناك علاقة أخرى من العلامات التي تدل على الصعوبة التعليمية .

العلامات النيترولوجية :

مثل : التلف العضوي أو النيترولوجي عند الأطفال وعلى الرغم من أن الصعوبات التي تواجه فريق الباحثين والخبراء في هذا المجال إلا أن المحاولات لا زالت مستمرة .

الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم :

1- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي .

2- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية .

3- ضعف في فهم ما يقرأ .

4- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .

5- صعوبات في التهجي .

6- عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة .

7- عكس الحروف والأرقام عند الكتابة .

8- ضعف في معدل سرعة القراءة .

9- تعلم مهارة الحساب محدودة .

10- مقصور الانتباه .

11- انخفاض مستوى تحصيل الأطفال في الحساب عن عمرهم العقلي .

12- التشتت والشرود .

13- النشاط الزائد .

14- الاندفاعية .

تضيف الصعوبات التعليمية وأقسامها :

هناك حالات متنوعة في الصعوبات التعليمية مثل مشكلات الرياضيات أو القراءة ،أو الهجاء أو اللغة أو الانتباه الدراسي أو الاضطرابات النفسية ، ومشكلات الذاكرة ، أو الإدراك البصري والسمعي ، ويمكن تصنيفها إلى فئتين :

صعوبات التعلم:

1- إنمائية .	2- أكاديمية .
الصعوبات الثانوية	الصعوبات الأولية
حساب كتابة قراءة	هجاء وتعبير
- التفكير.	- الانتباه.
وكتابة	
- اللغة .	- الذاكرة .
- الشفهية .	- الإدراك .

وهناك طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة يتعلم الطفل في بداية نموه العادي والطفل يكتسب أشكالا مختلفة من الحركة أثناء عملية النمو..

أما الصعوبات التعليمية في مجالات الدراسة فهي تقع ضمن إطار الدراسة المفصلة لطرق التدريس ، والمناهج التعليمية ، وتقتصر على الإشارة إلى الأشكال التي تظهر فيها هذه الصعوبة الناتجة عن المشكلة الإدراكية أو الحركية ،

أو مشكلات تكوين المفاهيم في مجالات المهارات الأكاديمية الأساسية والقراءة والحساب والكتابة .

1- **صعوبات القراءة :**

وهذه تشكل نسبة كبيرة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، لأن التعلم المدرسي يعتمد بقدرة كبيرة على المقدرة على القراءة ، وهي ذات أثر مدمر وهدام للطفل ، ويستخدم مصطلح عسر القراءة (*Dyslexia*) أحد الأعراض الأولية للصعوبة في تعلم القراءة .. وقد اختلقت التعاريف لهذا المصطلح ، لأنه لا ينطبق على جميع الأطفال دون تمييز ، وبوجه عام فيستبعد منهم الأطفال الذين لديهم مقدرة عقلية منخفضة أو المعاقون في حدة الحواس السمع والبصر بصفة خاصة . أو الذين لديهم اضطرابات انفعالية أو اجتماعية . كما أن التلف النيترولوجي قد يوجد في حالات عسر القراءة أو لا توجد على الإطلاق .

وقد عرف ((فريوسون)) عسر القراءة بأنه :

((عجز جزيء في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية)) وقد وصبت تعاريف كثيرة ومختلفة لذلك ..

وما علينا أن نعلم أن تفسير هذا المصطلح لا بد أن يتم في علاقاته بالإطار أن يناقش فيه .

- **أنواع عسر القراءة :**

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف ، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات ، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء ، نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية .

ب- عيوب في القدرة على الإدراك الكلمات ككل ، مثل : نطق الأصوات وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ويقومون بكتابتها بواسطة تهجي الكلمات بطريقة تعتمد على أصوات الحروف مما يترتب عليه أخطاء إملائية .

ج- قد تكون الصعوبة في الطريقتين السابقتين معا ، لذلك فيبقى هؤلاء الأطفال يعانون من هذا العجز.

2- **صعوبات الكتابة والهجاء :**

فقد يعاني الطفل من هذه الصعوبة وهذا المصطلح يسمى (*Dysgraphai*) أو (*Dysorthography*) ، وهذه تعتمد على كثير من المهارات الفرعية ، وقد يحتاج المعلم إلى تحديد بدقة الطبعة الخاصة بهذه الصعوبة .

وبالرغم من عدم إعطاء الأهمية الكافية لهذه الصعوبة إلا أن بعض المربيين يؤمنون بأن وجود التميز البصري والسمعي ، والمقدرة على إدراك التتابع ، والتنسيق بين حركة العين واليد ، والذي يتطلب في علاجه إلى تحليل أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل باستخدام استراتيجيات تعليمية خاصة للتغلب على هذا العجب ، مثل ذكر أشكال الحروف حتى يستجيب شفويا لدرس الهجاء مع الاستمرار في العمل على علاج هذه الصعوبة بطريقة فردية ومستمرة .

3- **صعوبات في تعلم الحساب :**

على هذه الصعوبة يطلق عسر العمليات الحسابية (*Dyscalulia*) لأنها تحتاج إلى استخدام رموز ،والمقدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز.

وقد تكون الصعوبة في هذا التمييز بين الصور أو الأشكال الرمزية المتشابهة رقم (8،7) أو رقم (6،2) وتحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى مقدرة على إدراك الترتيب والتتابع ، كي يتمثل ذلك في عملية العد كما أن هناك مشكلات

إضافية تظهر عند استخدام مصطلحات ورموز مجردة مثل :

- أكثر من - أقل من - يساوي ... الخ .

واستخدام الأشياء المحسوسة في تعليم العد يكون مفيدا في زيادة مقدرة الطفل على الاستيعاب الحسابي .

السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية :

هناك تشكيلية واسعة من السلوكيات والصفات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم شأنها شأن معظم الإعاقات الأخرى وتعتبر الخصائص السلوكية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم مهمة للتمييز بين هؤلاء التلاميذ الآخرين (العاديين) ويتفق المختصون في مجال صعوبات التعلم على ارتباط صعوبات التعلم بالخصائص الاجتماعية التربوية التالية :

- الانخفاض في درجة الذكاء (أقل من المستوى العادي بانحرافيين معياريين أو أكثر) .
- التدني الشديد في المستوى الدراسي .
- العجز بما لا يقل عن مجالين من مجالات السلوك التكيفي .

وقد يعاني الأطفال من مشكلات لغوية فلا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم ، أو لا يكونون قادرين على إرسال رسائل صوتية لغيرهم ، لذلك يحصل لهم فشل دراسي إذا كان أسلوب التدريس المستخدم بأسلوب صوتي لا يستطيع تشكيل الإعاقة بين الصوت والرمز ، ولم يعد قادرا على تمييز أصوات اللغة ، أو قد تكون المشكلة في الذاكرة فهو لا يستطيع استدعاء أشياء مثل الكلمات المرئية ، وجدول الضرب .

أهم أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي تؤدي إلى الصعوبات التعليمية :

أ- النشاط الزائد (*Hyperactivity*) :

وقد وصفها (واكر) أنها مرض من الأمراض .. وأن وراء سلوك الطفل الذي يظهر نشاطا زائدا ورافعا قويا يجعل حيز الطفل محدودا وناقص الانتباه ، وقد يجد الطفل صعوبة في النوم أو التعلم أو الجلوس أو الاستجابة للنظام ، وقد تظهر عليه هذه العلاقات أثناء النهار أو في الصباح فقط ، أو في المساء فقط ، أو بعد تناول الطعام . وعلاجها : طبيا وفرديا هناك علاج المعايير العادية للسلوك .

ب- السلوك الاندفاعي :

فهم يندفعون لعمل أشياء دون تفكير في العواقب ويكونون تحت ضغط أو تفكير مفاجئ وغير متوقع .

ج- القابلية للتشتيت (*Distactidility*) :

زمن السهل جذب انتباه هؤلاء الأطفال إلى مثيرات أخرى مختلفة ، ويرتبط هذا بقلة الانتباه وقصره ، بحيث لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه فترة طويلة إلى الأمر المثير.

د- الثبوت :

وهو عكس التشتيت ، ويكون سلوك الطفل فيه استجابيا لفترة طويلة ، وتكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملائمتها للموقف لأن الطفل يعجز عن إنهائها في الوقت المناسب مثل :تكرار الرسم أو النقاط أو الخطوط .

و- عدم الثبات الانفعالي :

وهو تغير متكرر في حالة مزاجية ، مع عدم ثبات الانفعال ، وهذا من مظاهر عدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي بسبب خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي ، وقد لوحظ أن كثيرا من هذه الأعراض السلوكية السابقة تميل إلى الاختفاء في مرحلة ما قبل المراهقة ، أو في فترة المراهقة وقد تستمر كنتيجة للمظاهر

السلوكية السابقة . ومن الضروري البدء في برنامج علاجي فردي في وقت مبكر بحيث يتضمن تشخيصا دقيقا لحالة الطفل ويتم ذلك من خلال تعاون فريق من الأخصائيين الذين يقومون بدورهم بتقديم الإرشاد والتوجيه للأهالي .

أساليب تعديل السلوك التي يمكن استخدامها معهم :

أ- التعزيز الإيجابي (*Reinforcemevt Positive*) :

ويستخدم هذا الأسلوب من أجل زيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها مثل تعلم الكلام ، ارتداء الملابس وتناول الطعام بطريقة سليمة ، ويعتبر التعزيز الإيجابي من أفضل الأساليب المستخدمة ، وقد يكون على شكل مواد غذائية أو على شكل ألعاب أو على شكل تعزيز اجتماعي ، كما يمكن أن يكون بشكل رمزي .

ب- التعزيز السلبي (*Reinforcement Negative*) :

ويشير التعزيز السلبي إلى زيادة قوة الاستجابة بعد حدوثها وذلك بإزالة الأحداث المؤلمة ، ومن الأمثلة على التعزيز السلبي ما يذكره (*Lovans , Schaelfer & Simmons , 1965*) في استخدام أسلوب التعزيز السلبي في تشجيع اثنين من الأطفال (*Autistic*) على الحديث مع الآخرين حيث وضع الأطفال في غرفة مكهربة الأرضية ، فإذا اتجهوا نحو الكبار والحديث معهم ، فإذا الصدمة تقل أو تنتهي، وهذا يعني أن السلوك المرغوب قد عزز بطريقة سلبية(*Kazdin , 1980*).

كما استخدم التعزيز السلبي مع الأطفال المعوقين عقليا من أجل تنمية ميلهم نحو بعض الألعاب ، واستخدم أيضا في تعديل سلوك طفل يبول على نفسه عن طريق استخدام جهاز التنبيه .

ج- العقاب (*Punishment*) :

ويعني إيقاع حدث مؤلم أو سحب مثير مرغوب فيه . ومن الطرق المستخدمة هنا مع المعوقين طريقة التصحيح الزائد (*Correction Over*) كما يحدث لدى

الفرد الذي لديه سلوك تخريبي لسريره . فنجعله يرتب سريره والأسرة الأخرى أيضا . كما يمكن استخدام الصدمة الكهربائية أحيانا كعقاب ولكن هذا له محاذير وشروط خاصة ، وقد تستخدم الصدمة الكهربائية في حالات مص الإصبع ، التبول ، إيذاء العيون ، اضطرابات الكلام مثل : اللجلجة ، اللعب بالأدوات الحادة ، في الأشياء على الآخرين ، القفز من الأماكن العالية .

ومن طرق العقاب الحرمان من الحصول على شيء مرغوب فيه ويحبه ، فالمعاقون عقليا يحبون الأكل ويتلذذون من امتلاء بطونهم بالطعام من أي نوع وبأي كمية ، ويتأثرون جدا إذا حرموا من الأكل ، وهذا يجعل الطفل مهيئا نفسيا لتقبل الإرشاد والتوجيه (مرسي ، 1970) وينصح استخدام التعزيز الإيجابي معهم بدلا من العقاب .

د- المحو (*Extinction*) :

ويعني التقليل التدريجي من تعزيز استجابة متعلمة سبق تعزيزها ويمكن أن يبدأ المحو عن طريق تعزيز استجابات بديله مرغوب فيها من أجل محو استجابات غير مرغوب فيها .

ويمكن استخدام المحو في محو سلوك التقيؤ عند طفلة بإهمالها عند القيام بهذا السلوك والعناية بها عندما لا تفعل ذلك .

ويمكن استخدام المحو أيضا ، كاستخدامه في حالة محو سلوك العدوان لدى الطفل ، فقد أهمل سلوك العدوان ، وعزز سلوك التصرف اللائق عن طريق الانتباه من المعلمة (*Kazdin ، 1980*) .

و- التشكيل والتسلسل (*chaining & Shaping*) :

إن تشكيل السلوك هو تعزيز التقاربات المتتابعة لسلوك نهائي مرغوب فيه ، وفي عملية التشكيل نشير إلى مهارة واحدة مثل عملية الإخراج أو خلع القميص أو لبس البنطلون .

أما عملية التسلسل فهي عملية تستخدم لوصل عدة وحدات سلوكية معا ، وهنا نشير إلى مجموعة من المهارات الفرعية المتسلسلة التي تؤدي إلى السلوك النهائي ، مثلا في حالة اللبس الكامل فإن التسلسل هنا يشير إلى لبس الملابس الداخلية ، ثم البنطلون ، ثم القميص ، الجوارب ، الحذاء في تتابع مستمر.

ط- النمذجة (*Modeling*):

وتعتبر من أكثر الطرق فعالية في اكتساب الطفل سلوك معينا ، حيث يوضح له كيف يقوم بعمل شيء ثم يطلب منه أن يكرر ما قمنا به أي يسلك عن طريق تقليد النموذج .

هذا وقد وجد (*Banduca , 1965*) بأن نتائج التعلم عن طريق النموذج أفضل من التعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد أداؤه جديدا .

وبالنسبة للألعاب يمكن استخدام مبدأ أو أسلوب النمذجة استعمالا كبير في تعليمها

معلمي أطفال صعوبات التعلم :

1- **معلم خاص** :

حيث يبدأ مع الطفل في غرفة المصادر ويقوم بتدريس الطفل المواد بطريقة مبسطة مسهلة تتناسب مع خصائصه التعليمية وفي غرفة المصادر يتم تعليم الطلاب مهارات يفتقدونها مثل تعليمهم لمهارة الانتباه لفترة طويلة أثناء القراءة والحساب .

2- معلم عادي :

وهو مدرس الصف العادي حيث يقضي فيه الطالب بقية يومه ويستكمل بقية المواد مع الطلاب الآخرين .

ويجب مع المعلم العادي التعاون مع معلم غرفة المصادر من أجل إكمال ما بدأه معلم غرفة المصادر والتعاون من أجل رفع مستوى الطالب وقدراته والمهارات لديه .

كذلك يجب على معلم غرفة المصادر تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية .

وأساليب التعامل مع الطالب وأساليب تأدية الامتحانات ووضع الدرجات وكتابة التقارير.

إرشادات لمدرس أطفال ذوي صعوبات تعلم :

وهي مجموعة من الإرشادات مقدمة لمدرس غرفة المصادر أو مدرس الصف العادي أو الفصول الخاصة منها :

1- تكلم ببطء وثبات وبوضوح وبصوت مقبول .
2- يجب الإصرار على أن يتبع الطفل التعليمات التي توجها له .
3- استمر بتوجيه الطلاب خلال أداء الواجبات .
4- امنح الطالب الوقت الكافي للإجابة .
5- يجب أن تكون لديك معرفة وخبرة بأساليب تعديل السلوك .
6- لا تستخدم أسلوب التهديد والوعيد .
7- وفر البيئة التعليمية المناسبة لكي يظهر الطفل استعداداته الكافية وذلك عن طريق النماذج والتعيينات الدراسية .
8- خذ بعين الاعتبار أن جميع التلاميذ احتياجاتهم مختلفة .

9- لا تهمل الفروق الفردية .

10-أن يصمم البرنامج الخاص من خلال حاجات وقدرات الطفل .

11- استخدام المواد التعليمية بتتابع منتظم .

12- نظم استجابات الطفل في المواقف التعليمية .

- المناهج الخاصة بصعوبات التعلم :

لا تختلف مناهج أطفال صعوبات التعلم عن مناهج العاديين حيث يدرس أطفال صعوبات التعلم نفس المنهج العادي للعاديين وفي مدارس عادية والاختلاف ليس في المنهج ولكن في طريقة التدريس في البرامج التربوية .

طرق التدريس :

من أهم طرق التدريس المستخدمة هي :

استخدام غرفة المصادر :

ويعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي ولكن مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة التي يقدمها المدرس الخاص لطالب صعوبات التعلم في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر ويوضع بها الطفل لفترة قصيرة من اليوم الدراسي ويكمل باقي يومه الدراسي في الفصل العادي حيث يتوفر له فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين ومع طلاب آخرين .

ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون بين المدرس الخاص ومدرس الفصل العادي من أجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للطالب والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له **وتتكون هذه الخطوات من** :

1- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها .

2- تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها .

3- تطبيق البرنامج التربوي .

4- تقييم البرنامج التربوي .

5- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم .

الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر :

تحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذوي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها وكذلك تحتوي على أنشطه تساعد كل من مدرس غرفة المصادر ومدرس الفصل العادي على التعامل بفعالية مع الطفل ذوي صعوبات في التعلم وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه وتشمل غرفة المصادر :

1- أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب .

2- طرق أساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل .

3- مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس .

4- تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة.

5- أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله .

6- جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر وفي الفصل العادي .

7- التخطيط التعاوني بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي .

الفصل الثالث
صعوبات التعليم

صعوبات التعلم النمائية

يعد الانتباه إحدى العمليات المعرفية العليا، وهو المدخل الذي تتم من خلاله تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة، بحيث تسمح للمعلومات المطلوبة أن تمر، وتمنع المعلومات غير المطلوبة، بل وتجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع المثيرات والمواقف المختلفة المحيطة به، ومن ثم فإنه يزيد من قدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة.

- وتظهر أهمية الدور الذي تلعبه القدرة على الانتباه من خلال الدور المهم الذي يقوم به في التفاعل والإستجابه للأحداث والمثيرات المختلفة، وخصوصاً تلك التي ترتبط بالجانب الانفعالي، وتظهر العلاقة الوطيدة بين كل من الانتباه من جانب والعواطف والانفعالات من جانب أخر؛ في محاولة الباحثين فهم الانفعالات من خلال مصادر الانتباه Attentional Resources، لذا فيطرح العلماء سؤال مهم مؤداه: هل يمكن معالجة المعلومات ذات الطبيعة الانفعالية في ظل غياب مصادر الانتباه؟، ويرى علماء علم النفس المعرفي أن المعالجة القبل انتباهية (المعالجة الغير مقصودة) تمثل مرحلة مبكرة من معالجة المعلومات تحدث بشكل سريع وبصورة لا شعورية.

مفهوم الانتباه:

التعريف اللغوي..

وبالكشف في لسان العرب على مفهوم الانتباه، وُجدِ أن الأصل اللغوي لمفهوم الانتباه إلى الفعل الثلاثي " نَبِه" والذي يعني : النُّبْه: القيامُ والانْتِباهُ من النوم، وقد

نَبَّهَهُ وأَنْبَهَهُ من النوم فتَنَبَّه وانْتَبَه، وانْتَبَهَ من نومه: اسـتَيقَظ ومما سبق يمكن القول أن الانتباه في اللغة يعنى الشعور بالأمر أو الشيئ وهو يتطلب اليقظة وقدر من النشاط العقلي والفطنة في تقدير الأمور والأشياء وعكسه الخمول، وهو يتم بصورة مقصودة شعورية.

- ✓ وبالرجوع إلى قاموس Longman فإن الانتباه يعني:" الاستماع والنظر والتفكير في شيء أو أمر ما".
- ✓ أما في قاموس جامعه كامبريدج Cambridge فإنه يعني:" توجيه النشاط العقلي إلى الإنصات والفهم والملاحظة".

المفهوم النفسي :

ومن التعريفات النفسية للانتباه ذلك التعريف الذي قدمه قاموس موسوعة علم النفس (The Encyclopedia Dictionary of Psychology,1986) والذي يرى أن الانتباه هو" القدرة على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة ، اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى".

((في الحياة ألعامه احنا قلنا هناك مثيرات كثيرة لا يستطيع الفرد أن ينتبه إلى كل هذه المثيرات ولكنه ينتقي منها بعض المثيرات يركز عليها عشان قال مقاومه التحول الناتج عن المثيرات الأخرى بركز على مثيرات معينه وانتبه فيها زي ماجى بتعريف))

كما يعرف محمد عثمان نجاتي (1980) الانتباه على أنه نوع من التهيؤ الذهني للإدراك الحسي حيث يشير التهيؤ إلى الوجهة الذهنية التي تمثل استعداد خاص لدى الفرد لتوجيه الانتباه نحو الشيء المراد إدراكه.

ويرى كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant, 1984) أن الانتباه هو عملية انتقائية لالتقاط المثيرات ذات العلاقة الوثيقة بالمهمة وجعلها في مركز الوعي الشعوري.

- كما يعرف جالوتى (Galotti,1998) الانتباه على أنه " مصادر معرفية Cognitive Resources، وجهد عقلى Mental Effort، وتركيز مقصود للعمليات المعرفية".
- وأشار جولدشتان (Goldstein,1995) إلى ان التلميذ ذوى اضطراب الانتباه مع فرط النشاط يعانى من أربعه اضطرابات هي : التشتت والاستثارة العالية والاندفاعية وصعوبة إرضاؤه.

ومن جانب آخر تعرف صفيناز إبراهيم (2007) اضطرابات الانتباه على أنها عدم استطاعة الطفل التركيز والاحتفاظ به طوال فترة ممارسة الأنشطة مع عد الاستقرار، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة مما يجعله مندفعاً يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق".

- ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصادر عن (A.P.A, 2004) اضطراب الانتباه والنشاط الزائد على أنه "نمط من نقص الانتباه /أو النشاط الزائد المتكرر والشديد الذي يظهر كثيراً لدى أطفال معينين بالمقارنة مع أقرانهم" في (Mclauphlin, 2004 & Kelly).
- مما سبق يمكن القول أن التلميذ الذي يعانى من اضطراب الانتباه هو ذلك التلميذ الذي لديه قصور واضح في القدرة على مواصلة الانتباه لفترات زمنية طويلة، وقد يصاحب/لا يصاحب ذلك نشاط زائد، وهو يعانى من: التشتت والاستثارة العالية والاندفاعية وصعوبة إرضاؤه

أنواع الانتباه :

يوجد العديد من أنواع الانتباه يمكن الإشارة لها على النحو التالي :

1. **انتباه قسري :** وفيه يتجه الفرد للانتباه إلى المثير رغم عن إرادته كالانتباه إلى طلقه مسدس أوضوء خاطف أو ألم مفاجئ في الجسم .

2. **انتباه تلقائي :** وهو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه ولا يبذل جهدا في سبيله.

3. **انتباه إرادي :** وهو الانتباه الذي يقتضي من الشخص بذل جهد مثل الاستماع إلى محاضرة أو إلى حديث ممل.

عوامل تشتيت الانتباه :

يشكو كثير من الناس من تشتيت انتباههم أثناء العمل أو المذاكرة، ويرجع هذا إلى عدة عوامل تساعد على تشتيت الانتباه وهي:

- **عوامل جسمية :** مثل التعب والإرهاق وعدم الحصول على قدر من النوم الكافي .
- **عوامل نفسية :** مثل عدم ميل الطالب إلى المادة أو الانشغال بأمور أخرى أو الشعور بمشاعر أليمة مثل القلق أو الاضطهاد
- **عوامل اجتماعية** : مثل وجود مشكلات في المجتمع أو حدوث نزاع بين الوالدين أو صعوبات مالية
- **عوامل فيزيائية :** مثل عدم كفاية الإضاءة أو سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة أو وجود ضوضاء وأصوات عالية.
- **عوامل مرتبطة بالإفراط في استخدام التكنولوجيا الحديثة:** ويمثل الإفراط في استخدام التكنولوجيا الحديثة أحد أهم العوامل ذات التأثير في تشتت ونقص القدرة على الانتباه حيث سعت

دراسة كريستين ديهملير (Dehmler,2009) إلى بحث تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة من الانترنت والتلفاز والتليفونات.

المحمولة خلال الفترات المخصصة للنوم على جودة النوم و صعوبات الانتباه وأدائهم الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التقنيات التكنولوجية ليلاً أنما يؤثر تأثير سلبيا على جودة النوم، كما انه يعد احد العوامل الهامة ذات التأثير في صعوبات الانتباه مما ينعكس سلبياً على الأداء الأكاديمي.

مفهوم اضطرابات الانتباه ومعدل انتشارها:

ويعرف الطفل ذوى اضطراب فرط الانتباه Deficit Attention Disorder /Hyperactivity (ADHD) طبقاً لتعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2000) على أنه طفل يعانى من جملة من الأعراض تتمثل في عدم القدرة على المثابرة ويتسم بسرعة النسيان وعدم القدرة على الاسترجاع ما تم تعلمه بسهولة، وتظهر تلك الأعراض بوضوح في الجانب الأكاديمى والاجتماعي والمهني.

- وتعد اضطرابات فرط النشاط (ADHD) من أكثرا لاضطرابات التي يعانى الأطفال حيث تتراوح معادلات انتشارها ما بين 3 : 7٪ من إجمالي عدد الأطفال في سن ما قبل المدرسة (APA,2000)، وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات توصلت إلى أن نسبة انتشارها تتراوح ما بين 8-12٪ من إجمالي عدد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (faroane et al., 2003).

كما يرى باركلى barkley,2003- أن حوالي من 30- 40 ٪ من الحالات التي تتوجه إلى المراكز والعيادات النفسية يعانون من اضطرابات فرط الانتباه، وأن معدلات الإصابة بين الذكور تفوق الإناث حيث يمكن القول أن معدلات الإصابة بين الذكور والإناث تتراوح بين (3 : 1) لصالح الذكور.

أسباب اضطرابات الانتباه :

تتنوع العوامل والأسباب التي تقف خلف اضطرابات الانتباه، وهذا التنوع يرجع إلى تعقد عمليات الانتباه وتداخلها مع العمليات المعرفية الأخرى، ويمكن حصر بعض هذه العوامل فيما يلي :

أولا: عوامل عصبية :

وتشتمل العوامل العصبية على ما يلي :

1. **الإصابات المخية:** وأشار روتر (Rutter,1977) إلى أن 5٪ من ذوى اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لديهم إصابات مخية على الرغم من أن معظم الذين لديهم إصابات مخية ليست لديهم اضطرابات في الإنتباه.
2. **الإرسال العصبي:** أشار زاميتكس وآخرون (Zamitkin et al., 1993) إلى وجود علاقة إرتباطية بين اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط وكفاءة الناقلات العصبية، التي تتأثر بالعديد من المخدرات، كما أشار إلى العلاقة بين عمليات الإيض وتدفق الجلوكوز داخل الفص الأيسر للمخ وزيادة اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط.

وأضاف جولد شتيان (Goldstein,1995) إلى كفاءة الناقلات العصبية التي تلعب دوراً مهماً في كفاءة عمليات الانتباه والتحكم في السلوك الاندفاعي لدى ذوى اضطرابات الانتباه.

ثانيا: عوامل وراثية ..

- أشار جودمان وستيفنسون إلى أن اضطرابات الانتباه أكثر وضوحا لدى التوائم المتطابقة مقارنةً بالتواؤم المتآخية .
- وأشار دافيسون وآخرون إلى أن هناك بعض الصفات الوراثية التي ينشأ عنها اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط مثل صغر حجم الفص الأمامي للمخ، وعدم كفاءة التمثيل العقلى وخلل في الوظائف المخية.

ثالثا: عوامل نفسية ..

أشار عثمان النجاتى (1995) إلى أن دوافع الفرد وحاجاته ورغباته المختلفة أهمية كبيرة في توجيه الانتباه إلى الأشياء والمواقف الملائمة لإشباعها، كما أن ميول الإنسان واهتماماته وقيمة وعاداته أثر كبير في توجيه الإنتباه إلى الأشياء الملائمة لتلك الميول، وأضاف إلى أن اى خلل في تلك العوامل الانفعالية إنما يؤثر على الانتباه.

رابعا: العوامل البيئية ..

يذكر مادرونا بعض الأسباب والعوامل البيئية التي قد تؤدى إلى الإصابة بصعوبات الانتباه مع فرط النشاط على النحو التالي:

- سوء التغذية للأم أثناء فترة الحمل.
- الحمية الصارمة التي تستخدمها الأم الحامل، قد تؤدى إلى عدم الاستفادة أو حرمان الجنين أثناء الفترة التطورية لنمو الدماغ.
- تدخين الأم الحامل قد يؤدى إلى عدم وصول كميات كافية من الأوكسجين لنمو وتطور دماغ الجنين.
- اضطراب الزيادة أو النقصان في إفرازات الغدة الدرقية.
- نقص في أحماض أميجا 3 الدهنية.
- انخفاض وزن الطفل عند الولادة.
- نقص بعض الفيتامينات والمعادن في الجسم كالكالسيوم والحديد والماغنسيوم للأم أو للطفل.

الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه :

هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه،وسوف نوجزها فيما يلي:

أولا: الاضطرابات السلوكية ..

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه خاصة السلوك العدواني؛ حيث يؤدى هذا السلوك إلى اضطراب في علاقتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالى فإنهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم.

ولقد أجرى بيدرمان وآخرون دراسة هدفت إلى التعرف على معدل انتشار بعض اضطرابات الانتباه، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاضطرابات السلوكية تنتشر بين (50 ٪) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه.

كما أجرت ماريا وآخرون دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار كل من: اضطرابات الانتباه، والاضطرابات السلوكية والانفعالية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن حوالي (30٪) من هؤلاء الأطفال لديهم اضطرابات في الانتباه، وأن أكثر الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه هي الاضطرابات السلوكية.

وتتمثل أهم الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها ذوي اضطرابات الانتباه في الآتي:

1. مشكلات في تفاعلاتهم مع أقرانهم.
2. عجز مهارات الاتصال الاجتماعي.
3. الافتقار إلى التنظيم الانفعالي
4. لتحيزات المعرفية والاجتماعية.
5. مشكلات في الذاكرة والعمليات الإجرائي
6. الاندفاعية.
7. الجمود والتصلب السلوكي

ثانيا: الاضطرابات الانفعالية ..

- كثيراً ما يتلازم اضطراب الانتباه لدى الأطفال بالاضطرابات الانفعالية، خاصة: القلق والاكتئاب، ولقد بين بيدرمان وأخرون أن هناك نسبة كبيرة تصل إلى (75٪) من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لديهم اكتئاب، و(25٪) منهم لديهم قلق عصابى.
- كما توصلت دراسة نوسباوم وآخرون إلى أن السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها الأطفال مفرطى النشاط الحركي، تؤدى إلى رفضهم الاجتماعي من الأقران، وأن هذا الرفض الاجتماعى يؤدى إلى عزلتهم الاجتماعية، ولذلك فإنهم دائماً يشعرون بالوحدة النفسية، والقلق، والاكتئاب.
- وفى محاولة للتعرف عما إذا كانت الاضطرابات الانفعالية سبباً أو نتيجة لاضطراب الانتباه لدى الأطفال، قام بليزكا بدراسة استهدفت معرفة مدى الاستجابة للعلاج لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، ويلازمه اضطراب انفعالي آخر، وقد تكونت عينه الدراسة من مجموعتين من الأطفال، الأولى كانت تعانى من اضطراب الانتباه، ويلازمه قلق، والثانية تعانى من اضطراب الانتباه بدون قلق، وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه والمصحوبة بقلق لا يستجيبون للعلاج، بينما استجاب أطفال المجموعة الثانية للعلاج، وعندما قام الباحث بعلاج القلق لدى أفراد المجموعة الأولى وجد أن أعراض الاضطراب تختفى تلقائياً، مما يشير إلى أن اضطراب الانتباه لدى أفراد هذه المجموعة كان عرضاً للقلق.

ثالثا: اضطراب النوم ..

ينتشر اضطراب النوم بين الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق، ونظراً لأن هذا الإرهاق يؤثر على الكفاءة

الانتباهيه، لذلك قام بعض الباحثين بدراسة طريقة نوم الأطفال وفحص طبيعة العلاقة بين اضطراب النوم واضطرابات الانتباه، وتوصلت تلك الدراسات في مجملها إلى اضطراب النوم ينتشر بنسبة (81٪) بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه.

سمات ذوى اضطرابات الانتباه :

من خلال مراجعه أدبيات البحث التربوي والدراسات والبحوث السابقة في إطار اضطرابات الانتباه يمكن تحديد بعض من أهم سمات الأفراد ذوى اضطرابات الانتباه على أنهم ذوى:

1. **مركز تحكمهم خارجي :** فهم يعزون أسباب النجاح والفشل عند التعامل مع المهام والمواقف المختلفة إلى عوامل خارجية تتمثل في البيئة الخارجية المحيطة بهم، كما أنهم يعزون فشلهم الأكاديمى كذلك إلى عوامل ترتبط بنقص القدرة على بذل مزيداً من الجهد وقلة القدرات والإمكانات العقلية، كما أنهم يرون أن إمكاناتهم وقدراتهم محدودة نتيجة لتأثير عامل الوراثة

2. **نمط دافعيتهم خارجي :** حيث يتسم الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الانتباه بأنهم يفضلون التوجه الدافعي القائم على الأداء/إحجام، أي أنهم يتسمون بنمط دافعي خارجي قائم على التعلم من أجل تحقيق الدرجات التحصيلية دون السعي إلى الفهم أو إتقان المادة المتعلمة، فالدرجة لديهم تمثل هدف في حد ذاتها، كما أنهم لا يسعون إلى الدخول في منافسات تظهر قدراتهم المحدودة، ومن ثم فهم يتجنبون المهام الصعبة التي تظهر قدراتهم أمام الآخرين، كما أنهم يسعون إلى استخدام محكات المقارنة بالآخرين.

3. **أسلوب تعلمهم سطحي :** حيث يتسمون بأنهم ذوى أسلوب تعلم سطحي قائم على المعالجة السطحية للمعلومات والمهام التي يتعاملون معها، حيث توصلت دراسة براند *(Brand et al.,2002).* إلى أن (80٪) التلاميذ ذوى اضطرابات الانتباه مفرطى النشاط يفضلون أسلوب التعلم السطحي طبقا لنموذج انتوستل.

4. **فعاليه ذواتهم منخفضة :** كما أنهم يتسمون بفعالية ذات منخفض، ويظهر صدى ذلك في أنهم يعانون من نقص واضح في بذل الجهد، بالإضافة إلى أنهم ليس لديهم الإصرار والتحدي للتغلب على العقبات التي تواجههم، كما يظهر تأثير ذلك في توكيدهم المنخفض لذواتهم.

5. **قدرتهم التكيفية محدودة :** ويتصفون كذلك بأن قدرتهم على التكيف مع التغيرات والمثيرات البيئية المحيطة تتسم بالمحدودية، ويظهر ذلك بوضوح في أن تصوراتهم لبيئات التعلم على أنها بيئات غير مشجعة على التعلم، بالإضافة إلى أنهم يرفضون أساليب التدريس التقليدية.

ويشير بروفى (Brophy,1996) إلى أن التلميذ ذوى فرط النشاط تظهر عليه بعض الأعراض منها :

- تصدر منه مستويات من النشاط المرتفع في مواقف لا تتطلب ذلك.
- غير قادر على كبح جماح نشاطه.
- ضعف العلاقات الاجتماعية.

أن الأطفال ذوى صعوبات الانتباه مع فرط النشاط يعانون من مجموعة من المشكلات منها أنهم لا يحسنون التعامل مع الآخرين، كما أنهم غير مقبولين من الجماعة، وغير متعاونين وليس لديهم أصدقاء كثيرون.

وتـؤدى تلـك السـلوكيات الغـير مرغوبـة الـتي يقـوم بهـا مضـطربي الانتبـاه إلى الـرفض الاجتمـاعي مـن الآخـرين، ويـنعكس ذلـك بوضـوح في قـدرتهم علـى التكيـف الاجتماعي.

انخفاض مفهوم الذات :

يتصف ذوى اضطرابات الانتباه بانخفاض مفهوم الذات لديهم وذلك نتيجة للأحباطـات المتكـررة الـتي يتعرضـون لهـا، كمـا توصـلت العديـد مـن الدراسـات أن حـوالي (70٪) مـن الطـلاب الـذين يعـانون مـن صـعوبات الانتبـاه مـع الإفـراط في النشاط يعانون من نقص مفهوم الذات، أو أنهم ذوى مفهوم ذات سالب.

السلوك العدواني :

يتصـف ذوى اضـطرابات الانتبـاه وخصوصـاً ذوى النشـاط الزائـد بالسـلوك العدواني بـدنيا ولفظيـا مـع كـل مـن يتعـاملون معهـم، كمـا أنهـم لا يهتمـون بـأثر هـذا السلوك على الآخرين.

ويتمثل السلوك العدواني في:

- الحركات العصبية عشوائية وغير منظمة.
- صعوبة الاستقرار في مكان واحد لفترات طويلة من الوقت.
- الانشغال بأشياء مزعجة كالسقوط من على المقعد.
- التحدث بصوت مرتفع.
- إحداث ضوضاء داخل حجرات الدراسة.

المشكلات المعرفية :

يعاني ذوى اضطرابات الانتباه من مشكلات معرفية مختلفة لعل أهمها يتمثل في:

- ضعف في مهارات حل المشكلات.
- صعوبة في ترميز المعلومات وتشفيرها داخل الذاكرة.
- صعوبة التنظيم وتصنيف المعلومات الواردة وصعوبة معالجتها.

- القدرة على التنظيم الذاتي للمعلومات والمعارف المختلفة التي يتفاعل معها الطفل.
- عدم القدرة على تنظيم السلوك تجاه الحاضر والمستقبل والأهداف وصعوبة التكيف السلوكي.
- كما يحدد كل من أحمد عواد و موفق سعيد الخطيب (2010) بعض من خصائص الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وقلة التركيز، فالطفل غالباً ما:
  - يخفق في الانتباه إلى التفاصيل أو يقوم بارتكاب أخطاء نتيجة عدم الاكتراث.
  - يواجه صعوبة في استمرار الانتباه للمهمات المطلوبة.
  - يبدو غير مصغٍ عندما يتم التحدث إليه مباشرة.
  - لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء المهمات.
  - يواجه صعوبات في تنظيم العمل والنشاط.
  - يتجنب أو لا يحب المهمات التي تتطلب جهود عقلية متواصلة.
  - يفقد الأشياء الضرورية التي تتطلبها الأنشطة أو المهام.
  - يرتبك عندما يتدخل أي مثير طارئ.
  - ينسى الأنشطة اليومية.

وقد سعى العديد من الباحثين والعلماء إلى تحديد الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات الانتباه مع فرط النشاط من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ على النحو التالي :

مرحلة الطفولة المبكرة :

من الخصائص المميزة لاضطرابات الانتباه والحركة المفرطة في مرحلة الطفولة المبكرة ما يلي:

- البكاء والصياح بصوت مرتفع.
- سرعه الاستثارة، والغضب.
- الحركة المفرطة.
- اضطرابات النوم
- التي سيتم استعرضاها لاحقا بشي من التفصيل.

مرحلة ما قبل المدرسة :

ومن المظاهر السلوكية المصاحبة لاضطرابات الانتباه في مرحلة ما قبل المدرسة ما يلي:

- العنف في التعامل مع الأشياء والآخرين.
- زيادة في اضطرابات النوم.
- سرعه التغيير المزاجي.
- تصلب الرأي وعدم الانصياع للأوامر.
- قصر مدة الانتباه.
- مشكلات في الكلام واللغة، حيث يوصف الكلام في تلك المرحلة بأنه لا يتلاءم والعمر الزمني والعقلي للطفل، وانه غير متناسق ومفهوم وغير مترابط.
- مشكلات في التكيف مع أقرانه مما يساعد على زيادة السلوك العدواني والعنف.

مرحلة المدرسة :

تستمر المظاهر السلوكية لمرحلة ما قبل المدرسة مع الطفل حتى مرحلة المدرسة، لكنها تأخذ شكلاً أكثر حدة وأكثر وضوحاً لما تتطلبه تلك المرحلة من الجلوس بهدوء لفترات زمنية طويلة والتعامل مع الواجبات المنزلية تلك التي تتطلب التركيز والانتباه إضافة إلى التعاون مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة المدرسية وأداء الواجبات والتكليفات المختلفة.

ونتيجة لما يتميز به الطفل من الانشغال وعدم الانتباه وعدم الانصياع للأوامر والتوجيهات ومقاومة القوانين واللوائح المدرسية تزداد مشكلاته في المدرسة، ولقد أشار باركلى أن ما بين 30 – 50 ٪ من هؤلاء الأطفال ممن تراوح أعمارهم ما بين 7- 10 سنوات تصدر عنهم أشكال مختلفة من اضطرابات التصرف والسلوك المعادى للمجتمع مثل الكذب والسرقة ومعاداة السلطات إضافة إلى أن حوالي 25٪ منهم يتشاجرون مع أقرانهم بشكل متكرر.

مرحلة المراهقة :

تنخفض حدة الحركة المفرطة في مرحلة المراهقة في حين تبقي مشكلات الاندفاع وقصور الانتباه على درجتها من الحدة وتزداد حصيلة المراهق في هذه المرحلة من خبرات الإخفاق والفشل المتمثلة في الفشل الدراسي والفشل في إقامة علاقات اجتماعية سوية مما يزيد من حدة السلوك المعادى والمضاد للمجتمع.

ورغبة من المراهق في أن يكون مقبولا اجتماعيا فأنه يبحث عن أقران بخصائصه السلوكية، ومن هنا تنشا الجماعات الإرهابية والإجرامية المختلفة.

ويضيف فتحي الزيات (2007) أن هناك أنماط سلوكية مميزة للطفل مفرط النشاط تتمثل في العلاقات مع الآخرين على النحو التالي :

- لا يستطيع تكوين صداقات
- يتشاجر مع غيرة من الأطفال دون تحريض أو استفزاز.
- تصرفاته وعاداته مزعجة وحادة الطبع.
- ينزع إلى السيطرة والاستبداد بمن حوله بشكل زائد.
- يجد رفضاً ونبذا من الآخرين بشكل مستمر

مرحلة الرشد :

أشار باركلى إلى أن أعراض اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة تبقي خلال مرحلة الرشد لدى أكثر من نصف عدد الذين كانوا يعانون من هذه الاضطرابات خلال مرحلة الطفولة، وأن ما بين 10- 20 ٪ منهم فقط يصلون إلى مرحلة الرشد دون أن يعانون من مشكلات أو اضطرابات نفسية، كما أن حوالي 25 ٪ من الراشدين يظهرون أنماطاً مختلفة من السلوك المعادى للمجتمع، وأن 50 ٪ منهم يلجئون إلى المخدرات والكحوليات والمكيفات وشرب السجائر.

ومن أهم الصفات التي يتصف بها مضطربي الانتباه في تلك المرحلة ما يلي :

1. السلوك العدواني.
2. ضعف الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
3. تقلب الحالة المزاجية.
4. مفهوم الذات منخفض.
5. لديهم عجز متعلم.
6. نقص الدافع للانجاز.
7. إشاعة الفوضى داخل الجماعة التي ينتمون إليها.
8. عدم الاهتمام بالعمل وكثرة الغياب والمشاحنات مع الزملاء والمديرين

علاج اضطراب الانتباه :

هناك عدد من الطرق لعلاج اضطرب الانتباه أهمها :

أولا: العلاج الطبي ..

إن اضطرابات الانتباه تعود في المقام الأول إلى اختلال في التوازن الكيميائي في الوصلات العصبية بالمخ، أو في التنشيط الشبكي لوظائف المخ، لذلك فإن العلاج الكيمائي الذي يستخدم من خلال العقاقير الطبية يهدف إلى إعادة التوازن الكيمائي لهذه الوصلات العصبية، حيث أنه يزيد من الكفاءة الانتباهيه لدى

الطفل، كما أنه يؤدى إلى زيادة قدرته على التركيز، ويقلل من مستوى الاندفاعية والعدوان، والنشاط الحركي المفرط.

- ولكن العلاج بالعقاقير الطبية لا يكون فعالاً مع جميع الحالات، حيث نجد أن الأطفال المصابون بهذا الاضطراب لأسباب تتعلق بتلف في المخ لا يستجيبون للعلاج الكيميائي، وعلى الرغم من ذلك فإن العلاج بالعقاقير الطبية يمثل علاجاً فعالاً في بعض حالات اضطرابات الانتباه، ألا أن له بعض الآثار الجانبية التي تظهر على الطفل مثل: الأرق، والخمول، والميل للنوم، فقدان الشهية للطعام والصداع، وآلام البطن، والرعشة، وتقلب الحالة المزاجية لدى الطفل، ولكن هذه الأعراض تزول تلقائياً وبالتدريج بعد أسبوع أو أسبوعين من بدء العلاج، كما أن بعضها الآخر يمكن التغلب عليه من خلال تنظيم وقت استخدام هذه العقاقير، فمثلاً الأدوية التي يترتب على استخدامها فقد الشهية للطعام يمكن استخدامها أثناء تناول الطعام أو بعد تناوله كما أن تناوله يفضل في الفترة المسائية قبل النوم وخصوصا الأدوية التي ينتج عنها خمول أو رعشة، أو تؤدى إلى اضطراب في النوم.

- كما يجب الإشارة إلى أن اضطراب الانتباه يؤدى إلى تقلص العضلات لدى الأطفال، كما أن هناك بعض العقاقير الطبية المنبهة التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب تزيد من تقلص العضلات مما يجعلها تتحرك لدى الطفل بطريقة لا إرادية وتظهر في صورة إلزامية يطلق عليها باللوازم العصبية، فإن ظهرت هذه اللوازم العصبية لدى الطفل أثناء تناوله لهذه الأدوية فيجب في هذه الحالة وقف استخدامها فورا واستبدالها بعقاقير أخرى لا تؤدى إلى تقلص العضلات.

ثانيا: العلاج السلوكي ..

- يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات آخري مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية.

وعادة ما يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، وهو يعنى مكافئة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز الايجابي مادياً مثل مكافئة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنوياً مثل تقبيل الطفل أو مداعبته، أو مدحه بعبارات الشكر والثناء.

- ويجب الإشارة إلى أن تقديم التعزيز الإيجابي يجب أن يقدم عقب السلوك المراد تعزيزه مباشرة لأن تأجيله قد يؤدى إلى نتائج عكسية.

فعلى سبيل المثال : إذا ما قام الطفل بسلوك مرغوب فيه وأراد المعالج مكافئته عليه، فيجب في هذه الحالة أن يتم التعزيز عقب قيام الطفل بهذا السلوك مباشرة، لأنه في حاله تأجيل التعزيز قد يقوم الطفل بسلوك آخر غير مرغوب فيه، وعندما يتم التعزيز بعد ذلك فأن الطفل يعتقد بأن هذا التعزيز كان للسلوك الأخير، مما يشجعه على القيام بتكرار هذا السلوك غير المرغوب مرة أخرى، وذلك لاعتقاده الخاطئ بأن التعزيز الذي تم قبل ذلك كان موجها له، أي أن العلاج السلوكي يأتي بنتائج عكسية في هذه الحالة، حيث أنه سوف يعمل على تنمية السلوك غير المرغوب فيه لدى الطفل

كما أن المدخل السلوكي يركز في تفسيره لاضطرابات الانتباه على الخصائص السلوكية من خلال خاصيتين هما :

- عجز الانتباه.
- الاندفاعية.

وفي ضوء تلك الخاصيتين يؤكد هذا المدخل على عدد من المحاور هي:

1. إن اضطرابات الانتباه تجعل الطفل ووالديه عرضه لبعض الاضطرابات الانفعالية.
2. أن عجز أو قصورا لانتباه والإفراط في النشاط مكونين مستقلين يعكس الرؤية الأحادية التي تبنتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي (الطبعة الثالثة).
3. أن عملية تشخيص اضطرابات الانتباه يجب أن تتم على أساس استمرارية الأعراض والخصائص السلوكية لفترة زمنية معينة.
4. يقوم المدخل السلوكي على الاهتمام بالأعراض الناشئة عن اضطرابات الانتباه دون الاهتمام بالأسباب المباشرة التي تقف خلف تلك الأعراض.

ثالثا: العلاج النفسي..

- فبالنسبة للطفل الذي يعانى من اضطراب الانتباه نجد أن المشكلات التعليمية التي تنجم عن هذا الاضطراب تؤدى إلى تأخره دراسياً، كما أن قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة يؤدى إلى اضطراب علاقته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه ومحصلة كل ذلك أن يشعر الطفل بالفشل وينخفض تقديره لذاته، كما أنه يشعر بالوحدة النفسية والقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الانفعالية الأخرى.

- أما بالنسبة للوالدين فالبعض منهم يعتقد أنه هو السبب في إصابة طفلهم باضطرابات الانتباه ولذلك فإنهم يشعرون بالذنب كما أن السلوكيات غير الاجتماعية التي يقوم بها الطفل المصاب باضطرابات الانتباه تؤدى إلى توترهم وتسبب لهم ضغوطاً نفسية كثيرة تنعكس على العلاقة بين الوالدين التي قد تؤدى

إلى تصدع أسرى، ومن هنا كان التدخل النفسي والذي إما أن يوجه لوالديه بهدف تخفيف حدة هذه الاضطرابات الانفعالية أو أن يوجه مباشرة إلى الطفل المصاب.

رابعا: العلاج التربوي..

إن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه يوجد لديهم بعض صعوبات التعلم متلازمة لهذا الاضطراب التي إما أن تكون سبباً أو نتيجة لهذه الاضطرابات، كما يوجد لدى بعضهم الآخر هذا الاضطراب بدون صعوبات في التعلم.

فإن كان الطفل الذي يعانى من اضطرابات الانتباه لدية صعوبة في التعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى خطة تعليمية خاصة، حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه الأسوياء مجهزة بطريقة خاصة بحيث يكون موقعها بعيداً عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي لدى الطفل، كما يجب أن تكون حجرات الدراسة جيدة التهوية ومؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته حيث أن الطفل المكسور أو الصغير الحجم إنما يسبب القلق ويجعل الطفل يشعر بالملل سريعاً.

كذلك يجب أن تكون هناك بالإضافة إلى ذلك حجرات دراسية خاصة بالأطفال ذوى اضطرابات الانتباه يتم فيها التدريس لهم بشكل فردى، كما يجب أن يقوم بالتدريس فيها معلم أخر غير الذي يدرس للطفل في الفصل الدراسي العادي، وذلك بهدف تنوع الموقف التعليمي وذلك لأن الطفل مضطرب الانتباه يشعر بالملل سريعا وخصوصا من التكرار الذي لا داعي له، لذلك فتغير حجرة الدراسة والاستعانة بمعلم أخر أو ذات المعلم ولكن بطريقة أخرى للتدريس يؤدى إلى جذب انتباههم نحو المادة المتعلمة.

أما إذا كان الطفل الذي يعانى من اضطراب في الانتباه لا يعانى من صعوبة في التعلم فيجب في هذه الحالة تقديم الاهتمام والعناية الخاصة في ظل وجودة داخل حجرات الدراسة العادية مع أقرانه العاديين في ظل مواقف تعليمية تتسم بالإثارة والتشويق والتنوع.

الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي :

يحتاج العلاج التربوي إلى بعض الشروط الواجب توافرها حتى يكتب له النجاح من أهمها :

1. يجب أن يحسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، بحيث يتمتع بالصبر ويكون لديه استعداد نفسي وبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال، وذلك لأن العمل مع هؤلاء الأطفال يحتاج إلى الصبر وبذل الجهد أكثر مما يحدث مع الأطفال العاديين.
2. أن يتم تدريب المعلم على كيفية التدريس للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، وتزويده بفنيات العلاج التربوي التي تساعده على نجاحه في عملة معهم.
3. يجب أن يتم تكوين فريق عمل بالمدرسة يتكون من مدير المدرسة والمعلم الذي يتم اختياره ليقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والزائرة الصحية أو المرضة، ويجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن اضطرابات الانتباه من حيث الأسباب والأعراض والمظاهر السلوكية.
4. يجب أن يقوم فريق العمل بوضع خطه علاجية شاملة يشترك فيها أعضاء الفريق كل حسب تخصصه، كما يجب أن يقوم كل عضو بمتابعه الطفل الذي يعانى من هذا الاضطراب كل حسب تخصصه، مع تدوين الملاحظات لمناقشتها مع فريق العمل.

5. يجب أن يكون هناك اتصال مستمر بين فريق العمل وأسرة الطفل لكي يحصلوا من الوالدين على بعض المعلومات المتعلقة بالتاريخ التطوري للاضطراب، وكذلك أعراضه في البيئة المنزلية

خامسا: الإرشاد الأسرى ..

يحتاج آباء وأمهات الأطفال الذي يعانون من اضطرابات الانتباه إلى البرامج الإرشادية المناسبة التي تساعدهم في التعامل مع أبنائهم وكذلك تساعدهم على تقديم النصيحة والمشورة لهم، **وتهدف برامج الإرشاد الأسرى إلى:**

- مساعدة الآباء على توفير المناخ الأسرى المناسب القادر على استيعاب أبنائهم، والمحفز والمشجع لهم.
- مساعد الآباء على التكيف مع أبناءهم وإحداث قدر أكبر من التقبل والتوافق النفسي لهم.
- مساعدة الآباء على خلق بيئة إثرائية مشجعة ومستوعبة ومتقبلة ومعززة للطفل وسلوكياته.

ويقوم الإرشاد الأسرى على تقديم الجلسات العلاجية والإرشادية للآباء حول خصائص وسمات الأطفال المضطربى الانتباه وكيفية التعامل معهم، والمصاحبات النفسية والاجتماعية والسلوكية للاضطراب، وكيفية تقبل الطفل ومساعدته في التخلص من تلك الاضطرابات.

ومن برامج الإرشاد الأسرى المستخدمة في علاج اضطرابات النشاط الزائد برنامج سوانسون وآخرون

سادسا: التدخل العلاجي بالتغذية ..

يستند هذا التدخل على وجود علاقة موجبة بين الحساسية لأنواع معينة من الغذاء واضطرابات فرط النشاط لدى الأطفال.

حيث توصلت الدراسات في هذا المجال إلى أن حوالي (42٪) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه انخفض نشاطهم السلوكي الزائد إلى النصف وذلك حينما تم استبعاد بعض العناصر الغذائية التي تسبب لهم الحساسية من طعامهم.

ومن الأطعمة التي تسبب أو تزيد من النشاط الحركي لبعض الأطفال : (الأطعمة المحفوظة- المعلبات- الشيكولاته- الشبيسى بأنواعه، واللحوم المجمدة- والجبن المطبوخ).

سابعا: العلاج المعرفي ..

يقوم العلاج المركز على أن الانتباه عملية معرفية محورية في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد، **ويقوم على مجموعة من المحددات هي** :

إن الانتباه من العمليات المعرفية الأساسية التي تقف خلف عمليات التجهيز التنفيذي أو الإجرائي التي تضم المراحل التالية:

- **مرحلة ما قبل التجهيز الأدراكى:** وفيها يحدد التلميذ الخصائص الرئيسية الأكثر أهمية في المعلومات التي يتعين عليه تركيز الانتباه ومن ثم تلتقطها الحواس وهى عملية آلية تلقائية تعتمد على كفاءة الحواس ونمط الانتباه ومداه.

- **مرحلة التجهيز الأدراكى:** وفيها يميز التلميذ المعلومات الواردة إليه وخصائصها الرمزية والشكلية ولذلك فهي تصبح قابلة للتخزين في الذاكرة طويلة المدى وجاهزة للاسترجاع والاستخدام.

ثامناً: الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة للتدخل العلاجي لعملية الانتباه منها ..

التدريب على العمليات النفسية :

وينادى أنصار تلك الإستراتيجية بالأخذ بمفهوم العمليات النفسية عند التخطيط لبرامج تربوية لذوى صعوبات التعلم، ويعتقد أن هذه العمليات تلعب دوراً مهماً للتقدم في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن التدريب على هذه العمليات كي يتحسن أداء الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه، ويظهر صدى ذلك بوضوح في الأداء الأكاديمى.

إن سلوك الانتباه كغيرة من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية المقصودة منها تحسين عملية الانتباه يجب أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرب الانتباه في حد ذاته ولكننا ندرب على توجيه الانتباه نحو شيء معين وعندما يتم اختيار سلوك الانتباه الذي سيتم التدريب عليه، على المدرب إيجاد الأساليب أو الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على زيادة الدافعية وكذلك سلوك الانتباه في مهارات تعليمية محددة.

ومن هذه الاستراتيجيات :

- أعمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهارة التربوية المحددة.
- أخبر الطفل بالمثيرات المهمة أثناء تحليل المهمة.
- قلل من عدد المثيرات الأخرى ذات العلاقة بالمهمة وكذلك من تعقيداتها.
- أكثر من حدة المثيرات ذات العلاقة بالمهمة.
- استخدم المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة.
- وظف أسلوب اللمس والحركة عن طريق استخدام الحواس.

- اعرض المواد في شكل مجموعات متجانسة

أسلوب التعلم الذاتي :

يعتبر التعلم الذاتي احد استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي وهو عبارة عن تصريح ذاتي مباشر في شكل حوار خارجي يستخدمه الأفراد في حل مشاكل الأطفا ل.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن استخدام فنية العلاج القائم على التعلم الذاتي لمدة أربعه شهور إنما يؤدى إلى تحسين المهارات الأكاديمية، وتطوير مهارات التنافس.

كما تعرض سحر الخشرمى (2007) لمجموعه من الاستراتيجيات ذات الفعالية في علاج اضطرابات الانتباه هي:

1. **إستراتيجية علاج الوظائف التنفيذية :**حيث يعزى الطلاب ذوى اضطرابات الانتباه الفشل الأكاديمي إلى أسباب مرتبطة بوجود اضطراب في الوظائف العملية وهو ما يؤثر على العمليات العقلية التي تساعد في تنظيم السلوك المعقد المباشر، وتشمل هذه العمليات وضع الأهداف والتخطيط والسببية والمرونة والقدرة على تأخير الاستجابة، كذلك فان سعة وكفاءة الذاكرة العاملة تعد من العوامل الهامة ذات التأثير ومن هنا تأتى أهمية إستراتيجية علاج الوظائف التنفيذية في تحسين سعه الذاكرة العاملة وزيادة القدرة على التذكر وكفاءة منظومة عمل الذاكرة

2. **إستراتيجية التركيز البصري :**حيث أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في الانتباه يميلون إلى عدم الطاعة وإتباع التعليمات أكثر من غيرهم من الأطفال، وخاصة الأطفال ذوى

السلوك العنادى *Oppositional Defiant Disorder* والآلية التي من خلالها يتزايد هذا السلوك لدى الأطفال غير واضحة تماما، لكن هناك نظرية تشير إلى أن الأطفال عادة إذا ما وجه لهم أمر من الأوامر مثل "أترك لعبتك جانباً" فان الأطفال العاديين غالبوا ما ينصاعوا للتعليمات أما الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه فإنهم يميلون إلى الاندفاع ويتسمون بردود أفعال سريعة تترجم إلى سلوك يطلق عليه العناد.

3. **إستراتيجية الأشراف والمتابعة الفردية :** وتقوم تلك الإستراتيجية على الدور الإشرافي الذي يقوم به المعلمون والآباء في متابعه الأبناء ذوى صعوبات التعلم ممن يعانون من فرط النشاط، حيث أن المتابعة المستمرة لهم مع التوجيه غير المباشر يدفع بهم إلى الاستجابة وردود أفعال أكثر ايجابية.

اضطرابات الانتباه و صعوبات التعلم :

- تنتشر صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، حيث أن معظمها قد يرجع إلى إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، أو أنهم يعانون من اضطرابات اللغة، وتتحدد العلاقة بين اضطراب اللغة وصعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون الذين يعانون من اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اضطراب اللغة ترتبط بعلاقة موجبة مع صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، حيث أن اضطراب اللغة يجعلهم يعجزون عن تقديم الاستجابة الصحيحة، فضلاً عن ذلك فإن اضطراب الحديث لديهم تجعلهم يقفزون من موضوع إلى آخر غير قادرون على تقديم الاستجابة الصحيحة في صورة منطقية متسلسلة (السيد على، فائقة بدر،1999).

- وقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم دوراً مهما في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال، اعتمادا على الاعتقاد السائد بأن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلف صعوبات التعلم، وقد تمايزت البحوث في استكشاف هذه القضية في محورين يتناولان نمطي مهام الانتباه هما :

- مهام الانتباه الانتقائي - ومهام الانتباه وبل المدى

الانتباه الانتقائي : يعرف الانتباه الانتقائي بأنه " القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات".

وفى هذا الإطار أجريت دراسات عدة اعتمدت مهام الانتباه الانتقائي، حيث تم اختيار مجموعتين من الأطفال إحداهما تمثل ذوى صعوبات التعلم، والأخرى تمثل العاديين من غير ذوى صعوبات التعلم وعرضت على المجموعتين مجموعة من المثيرات (صور لحيوانات) تمثل المثيرات المحورية أو موضوع الانتباه الانتقائي على خلفية تمثل مثيرات عارضة.

وقد قيل للمفحوصين في كل تجربه أن تركز على المثير المحوري موضوع الانتباه الانتقائي، ولم يطلب أي شيء بالنسبة للمثيرات العارضة، وكان مؤدى الافتراض التي تقوم عليه هذه الدراسة أن الأطفال ذوى القدرة العالية على الانتباه الانتقائي سيركزون على الفقرات أو المثيرات المحورية موضوع الانتباه، في حين يقوم الأطفال ذوى القدرة أو المهارة المنخفضة على الانتباه الانتقائي، بالانتباه لكل من المثيرات المحورية وكذا المثيرات العارضة معاً.

وقد طلب من أفراد المجموعتين كتابه ما يتذكرون عقب عرض قائمة من الفقرات، كل منها يحتوى على مثير مركزي يمثل موضوع الانتباه مع مثيرات عارضة تمثل خلفية لهذا المثير.

وقد كشفت النتائج أن الأطفال العاديين احتفظوا بعدد أكبر من المثيرات المركزية، عندما قورنوا بأقرانهم من ذوى صعوبات التعلم، على حين كان احتفاظ ذوى صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر من أقرانهم العاديين.

وقد قادت تلك النتائج إلى تقرير أو استنتاج أن ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي.

الانتباه طويل المدى : يقصد بالانتباه طويل المدى أو الممتد لفترة مستمرة أو طويلة أن يظل الانتباه للشيء موضوع الانتباه لفترة من الزمن"

والواقع أن مفهوم الانتباه طويل المدى أو استمرارية الانتباه لفترة، هو تعبير غير دقيق حيث أن هذه الفترة غير محددة، ومن ثم يخضع لاجتهادات الباحثين، على الرغم من أن معظم الدراسات التي قامت على الأطفال اعتمدت ألا تقل الفترات الزمنية للمحاولات عن عشر دقائق، بمعنى أن يظل الطفل في أدائه على المهمة لمدة لا تقل عن عشر دقائق، مع تعرضه لمثيرات تقطع هذه الاستمرارية، كان تظهر أو تقدم بعض المثيرات السمعية أو البصرية خلال ممارسة الأداء أو متابعه الانتباه طويل المدى إذا كان بمقدوره أن يكبح ميله للاستجابة للمثيرات المصاحبة أو التي تقطع أمد الانتباه.

وقد أظهرت الدراسات في مجملها التي تناولت مهام الانتباه طويلة الأمد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى،

وعلى النقيض من ذلك أظهر ذوى اضطرابات الانتباه المصحوبة بفرط النشاط الكثير من الأخطاء على مهام قياس الانتباه طويل المدى.

وتأخذ صعوبات التعلم موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة، مما حذا بالكثير من العاملين في مجال التربية الخاصة إلى أن يعتبروا صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب، والرياضيات، بالإضافة لصعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية بشكل عام (فتحي الزيات، 1998).

- وعلى الرغم من هذه العلاقة الوطيدة بين اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد وبين صعوبات التعلم فمازال هناك غموض يحيط بهذا الموضوع في عالمنا العربي، حيث يتم التعامل مع الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم ناتجة من ضعف الانتباه والنشاط الزائد، على أنهم من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما أن مشكلاتهم التعليمية تعالج غالباً باستراتيجيات تقليدية ولا تتماشي مع طبيعة هذا الاضطراب.

ومن الجدير بالذكر أن هناك ثلاث أسباب على الأقل تعد مدعاة للتداخل الكبير بين صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الحركي المفرط تتمثل في:

1. أن صعوبة التعلم تسبق مشكلات الانتباه حيث قد تصدر عن التلاميذ سلوكيات تدل على قصور الانتباه بسبب ما ينتابهم من إحباط على أثر ما يتعرضون له ويخبرونه من فشل متكرر.
2. أن مشكلات الانتباه قد تسبق صعوبة التعلم حيث قد يؤدى قصور الانتباه إلى الفشل في التعليم الأكاديمى مما يكون سبباً في تدنى مستوى الأداء الدراسي.

3. أن مشكلات الانتباه وصعوبات التعلم قد تظهران كحالتين منفصلتين ومستقلتين عن بعضهما البعض ولكنهما تتزامنان مع بعضهم.

علاوة على ذلك فإن هناك خصائص أخرى شبيهه بما تم تحديدها على أنها قصور في الانتباه مصحوب بنشاط زائد وهي:

- أن العديد من هؤلاء الأطفال يعانون من تلف بسيط في الدماغ.
- أن العديد منهم ذوو مستوى ذكاء عادى.
- أن النسبة الأكبر من الحالات يعدون من البنين مقارنه بالبنات.
- أن هناك أساسا وراثياً مشتركاً.

ومن الصعوبات الأكاديمية والنمائية التي تظهر لدى ذوى اضطرابات الانتباه ما يلي :

أولاً: الصعوبات اللغوية ..

في دراسة قام بها رابنرو وآخرون حول الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت الدراسة تقوم على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال الذين كانوا يعانون من مشكلات في الانتباه بمرحلة رياض الأطفال تمت متابعتهم لخمسة سنوات لاحقة، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضاً في هذا الجانب مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشراً لحدوث صعوبات القراءة لاحقاً لدى لأطفال في حال ما أهملت متابعتها.

ثانيا: صعوبات الرياضيات ..

يعانى الطلاب ذوى اضطرابات الانتباه من صعوبات تعلم أكاديمية في المواد الأكاديمية المختلفة، وإن أكثرها شيوعاً هي صعوبات الرياضيات

ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء الأ فال ما يلى:

- المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات.
- استيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات في الوقت المناسب.
- استخدام الاستراتيجيات المناسبة.
- مشكلات في إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه يبدون أداء أفضل عندما تنظم المهام الرياضية لتتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي، وعندما تقدم لهم تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم، كذلك عندما تكون نتائج أدائهم ظاهرة ومرتبطة بعملهم، في حين يتم استخدام إجراءات مناسبة لتقديم دروس الرياضيات لهم كاستخدام القصص والأساليب المثيرة، فإن ذلك يشد أنتباة الأطفال ويعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي

ثالثا: الصعوبات النمائية ..

ومن الصعوبات النمائية التي يعانى منها الأ فال ذوى صعوبات الانتباه المصحوبة باضطرابات الانتباه مع فرط النشاط ما يلي:

عدم القدرة على التحكم في الذات Self-Control.

ويؤكد نموذج باركلى على أن أهم الخصائص الأساسية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه مع فرط النشاط عدم القدرة على التحكم في الذات، وتكون مصاحبة لصعوبة الانتباه، حيث يرى باركلى أنة أثناء مرحلة نمو الطفل، فإن التأثير والتحكم بسلوك الطفل يتحول تدريجياً من المصادر الخارجية إلى ان يصبح وبشكل متزايد محصنا بقوانين ومعايير داخلية، وهو ما يقصد به التحكم الذاتى :

- فعلى سبيل المثال : الطفل الصغير تكون لدية قدرات محدودة للتحكم بسلوكه الأندفاعى فمن الشائع أن الأطفال الصغار يفعلوا عادة ما يخطر على بالهم، وأن لم يفعلوا فيكون ذلك على الأغلب نتاج موانع محيطة بهم، كأن يلقى الطفل بالألعاب على الأرض حين يغضب ويمتنع عند وجود أشخاص محيطين به يشكلون مصدرا للتهديد.

- ويرى باركلى أن الأطفال الذي يعانون من اضطرابات الانتباه غالبا ما يعانون من ضعف التحكم في الذات كناتج لخلل في الوظائف والعمليات الأساسية ومنها:

الذاكرة العاملة:

يعانى الطفل ذوى صعوبات التعلم المصحوبة بنشاط زائد من نقص واضح في كفاءة وسعه الذاكرة العاملة، التي تؤثر بدورها على كفاءة الأداء اليومى والتفاعل مع الآخرين وأداء المهام الأكاديمية المختلفة.

الحديث مع الذات :

يعانى الطفل ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في النشاط من عدم القدرة على الحديث الداخلي الموجة نحو قيادة السلوك والأفعال وحل المشكلات، حيث أن تلك القدرة تتطور وتنمو في وقت متأخر من مراحل النمو.

قيمة الوقت:

كما يعانى كذلك الطفل ذوى الصعوبة في التعلم المصحوبة باضطراب الانتباه من عدم القدر على تقدير الوقت المناسب لأداء المهام المختلفة، والزمن ألازم للانتقال من مهمة إلى أخرى.

توجهات الأهداف :

كذلك يتسم الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه بأنهم ذوى توجه هدف قائم على الأداء أى أن الدرجة تمثل لديهم هدف وقيمة في حد ذاتها، فهم لا يتعلمون من أجل التعلم واكتساب المعلومات والمفاهيم الجديدة أو إتقان المادة الدراسية، كما أنهم لا يحبون المهام الصعبة التي تتطلب مزيدا من الوقت والجهد لتنفيذها.

مفهوم الإدراك :

المعنى اللغوي للإدراك :

وبالرجع إلى معجم لسان العرب :

وفى معجم الصحاح من اللغة :

- **الإدراك** : اللُحوقُ . يقال : مشيتَ حتّى أَدْرَكْتُهُ، وعِشْت حتى أَدْرَكْتُ زمانه، وأَدْرَكْتُهُ ببصري، أي رأيته، وأَدْرَكَ الغلامُ وأَدْرَكَ الثمرُ، أي بلغ، وربَّما قالوا أَدْرَكَ الدقيقُ بمعنى فَنِيَ.

واسْتَدْرَكْتُ ما فات وتَدارَكْتُهُ، بمعنىً، وتَدارَكَ القومُ، أي تلاحقوا، أي لحق آخرهم أوَّلَهم، الدَّرَكُ: اللحَاق، وقد أَدركه ورجل دَرَّاك : مُدْرِك كثير الإدراك

المعنى النفسي للإدراك:

- الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي، وتعتبر حواسنا هي النوافذ التي نطل منها على هذا العالم المليء بالموضوعات والأشياء والناس

- والإدراك في معظمه دالة للخبرة، أي أنه سلوك متعلم ومن هنا كانت ضرورة تنمية الإدراك بصورة سوية، حيث أن الذي تحدد خبرته الإدراكية، أو تهمل لن يستطيع أن ينمي استجاباته الإدراكية بصورة عادية كما في حالة الذي يحرم من المثيرات البيئية.

- فالإدراك عملية سيكولوجية .. فأنت عندما تكره إنساناً لا ترى سوى عيوبه، وتفسر أي سلوك صادر عنه على أنه شر وبالعكس عندما تحب إنساناً ترى سماته الحسنة بينما تفسر عيوبه بصورة تضفي عليها معنى آخر يتلاءم مع هذا الحب. معنى ذلك أن الخريطة الإدراكية للفرد ليست التقاطاً فوتوغرافياً للعالم الخارجي وإنما هي بناء شخصي انتقى منه الفرد موضوعات معينة لتلعب الدور الأكبر وأدرك هذه الموضوعات بطريقته الخاصة فكل إنسان مدرك هو إلى حد ما فنان يرسم صورة للعالم الخارجي تعبر عن نظرته للواقع .

- لقد عبرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من حيث الأهمية والعمومية من خلال التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم لها باعتبارها واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تقف بصورة كبيرة خلف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

- إن الإدراك الحسي هو الخطوة الأولى في اكتساب المعرفة، كما أنه ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل عمليات التوافق مع البيئة المحيطة بعناصرها المادية والاجتماعية.

- ويمثل الإدراك المرحلة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة الفرد على تمييز المعلومات ودلالاتها، وخصائصها الرمزية والشكلية والمعاني المتضمنة فيها، وكذا التمييز بين وحدات المعلومات وعندئذ تنقل المعلومات وتختزن في الذاكرة طويلة المدى وتصبح متاحة للاسترجاع والاستخدام الفوري ومع اكتساب المتعلم لهذه المهارات يصبح

هذا المستوى من التجهيز آلياً، ويحدث بأقل قدر من وعى المتعلم، ولا يخضع للضبط الشعوري له، وحتى تصبح هذه العمليات آلية فيما بعد

- وقد عرف محمود عوض الله وآخرون (2003) الإدراك بأنه عملية نفسية تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى المخ عن طريق الحواس وإعطائها معانيها الصحيحة.

- ويرى محمد نجاتي (1984) الإدراك الحسي على انه تنظيم الإحساسات وإضفاء معنى عليها.

وترى إسراء السامرائي (1999) الإدراك اللغوي على انه أدراك لمعنى ما، وليس إدراكا بذاته، فالطفل قد يبتكر اصواتا تمتمات ومقطعات من الأصوات لا معنى دلاليا لها، ثم تعبر الكلمة عن شيء ما عنده على قدر طاقته الاستيعابية ويتم التلاحم بين الكلمة الصوت والشيء المعبر عنه. ويصبح بإمكان الطفل معرفة وتفهم غالبية معاني الكلمات، وربط الصوت بالمعنى، ويتطور الإدراك اللغوي بتقدم الأطفال في العمر ويأتي هذا التطور بعد الاستعمال اللغوي. أما الازدواجية اللغوية فتعني وجود نمطين لغويين مختلفين في نظامهما التركيبي، والازدواجية يدرس ضمن المنهج التقابلي الذي يعني دراسة لغتين متضادتين من حيث أنظمتهما.

ويتضمن الإدراك اللغوي المكونات التالية :

- الإدراك العكسي.
- إدراك الجملة.
- إدراك الاستدلال اللفظي.
- إدراك ترتيب حروف المفردات.
- إدراك المفردات

الإدراك البصري :

ويعرف فتحي الزيات (1998) الإدراك البصري على أنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتلط الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواة عن العناصر الداخلة

فيه، ويتضمن الإدراك البصري مجموعة من العمليات الفرعية تعبر عن نفسها من خلال مجموعة من المهارات هي :

التمييز البصري Visual Discrimination..

ويعنى القدرة على التعرف على الحدود المميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة من ناحية الشكل، واللون، والحجم، والنمط وإدراك أوجه الشبه والاختلاف.

الإغلاق البصري Visual Closure ..

ويتمثل في القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حينما يفقد جزء أو أكثر من الكل.

الذاكرة البصرية Visual Memory ..

وتتمثل في القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، مثل استدعاء الحروف والأرقام والأشكال واللغة المكتوبة والتهجي.

إدراك العلاقات المكانية Perception Spatial Relations

ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في الفراغ حيث يتعين على الفرد أن يتعرف على إمكانية تسكين الشيء به(حرف- كلمة- أرقام- صور- أشكال) في علاقة مكانية مع بقية الأشياء الأخرى المحيطة بة

التمييز بين الشكل والأرضية Figure Ground Discrimination ..

ويتمثل في قدرة الفرد على فصل أو تمييز المثير الأساسي أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به.

طبيعة عملية الإدراك ..

- يعد الإدراك ميكانزم يتمكن من خلاله الفرد من تمييز المثيرات الحسية، وإكسابها المعنى والربط الذهني الدقيق للمثيرات الراهنة بالذكريات من الخبرات الحسية، وتتضمن عملية الإدراك من وجهه نظر علماء علم النفس على استخلاص

المعلومات في السلوك التكيفي للإنسان التي لابد من الربط بينهما وبين النمو المعرفي، ومن ثم يمكن القول أن الإدراك هو العملية المحورية في اكتساب المعرفة والمعلومات.

- ويعد الإدراك أكثر الأنشطة المعرفية الأساسية ومنه تنبثق الأنشطة الأخرى كما أنه نقطة التقاء الواقع بالمعرفة، كما أنه يعد دالة للخبرة، أي أنه سلوك متعلم، كما أن الإدراك عملية سيكولوجية فأنت عندما تكره إنساناً لا ترى سوى عيوبه، وتفسر أي سلوك صادر عنه على أنه شر، وبالعكس عندما تحب إنساناً ترى سماته الحسنة بينما تفسر عيوبه بصورة تضفي عليها معنى آخر يتلاءم مع هذا الحب. معنى ذلك أن الخريطة الإدراكية للفرد ليست التقاطاً فوتوغرافياً للعالم الخارجي وإنما هي بناء شخصي انتقى منه الفرد موضوعات معينة لتلعب الدور الأكبر وأدرك هذه الموضوعات بطريقته الخاصة فكل إنسان مدرك هو إلى حد ما فنان يرسم صورة للعالم الخارجي تعبر عن نظرته للواقع (سهير كامل أحمد، 1999).

عملية الإدراك تتضمن عدة مراحل ..

وعند حديثه عن طبيعة الإدراك يرى عبد العلى الجسماني (1994) أن عملية **الإدراك تتضمن عدة مراحل أو خطوات هي** :

1. الخطوة الأولى تتألف من مرحلة الإدراك المبهم، وهي المعرفة الأولية بما هو موجود في بيئة الفرد.
2. تلي المرحلة السابقة مرحلة إدراك ما هو كائن في المجال الحسي والبصري، التي يغلب عليها الشمول.
3. مرحلة التخصص في الإدراك إذ يكون الفرد المدرك على وعي تام بما يريد إدراكه.

4. مرحلة التحديد وفقاً لما هو مدرك ففي هذه المرحلة يتم استيعاب المدركات البصرية على صورة أشياء موضوعية.

5. إن الإدراك عملية تمييز بين المنبهات التي تتأثر بها الحواس – الاعتيادية المعروفة وتفسير معاني تلك المنبهات والإدراك هذا يتخلل عمليات الحواس فيظهر أثره في السلوك. وليس الإدراك مجرد استنساخ ما في البيئة من منبهات عن طريق الحواس فقط إنما هو عملية معقدة يؤديها الدماغ تتضمن الغربلة والتصنيف والتفسير لطبيعة تلك المنبهات.

شروط الإدراك

ومن الشروط الواجب توافرها واللازمة للقيام بعملية إدراكية سليمة ينعكس تأثيرها في مخرجات التعلم المختلفة ما يلى:

- يدرك الفرد الأشياء ككل، فالكل أكبر من مجموع الأجزاء.
- يتزايد مستوى الإدراك كلما زاد الفرق في اللون، والسرعة، أو الحجم...الخ
- الإدراك عملية نتعرف من خلالها على العالم الخارجي، ونحقق بها توافقا مع البيئة المحيطة.
- معرفتنا للعالم الخارجي، وتوافقنا مع البيئة، هما من نتائج الإدراك.
- الحواس هي وسيلة الاتصال بين المثيرات والحوادث والأشياء من جهة، والعقل من جهة أخرى.
- توافر الحواس السليمة.
- توافر البيئة الغنية بالمثيرات.
- الخبرات السابقة.
- شدة جاذبية المثير.

- إن السلوك الذي يمارسه الفرد سواء كان سلوكاً ظاهراً أو مستتراً يتأثر بفهم وإدراك الفرد للظروف التي تحيط به وما تحتويه من مثيرات ويتم ذلك التأثير من خلال عمليات إدراكية تنتهي بتكوين معان وتفسيرات معينة لما تتلقاه حواس الفرد عن هذه المثيرات.

العوامل المؤثرة في عملية الإدراك :

إن الفرد لا يمكن أن يدرك العالم المحيط به بكل متغيراته، **وإنما يمكن ان يدرك بعضها ما أتيح له ذلك نتيجة مجموعة مختلفة من العوامل منها :**

العوامل الذاتية ..

يرى فراج المطيرى (1996) أن العوامل الذاتية تمثل القوة النشطة التي هي محصلة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الفرد، ويمكن القول بشكل عام أن الفرد الأكثر دافعية أفضل إدراكاً.

ومن تلك العوامل التي ترتبط بالجوانب الذاتية للفرد ما يلي :

- حاجات الفرد.
- التهيوء الذهني للفرد.
- القيم التي يؤمن بها الفرد.
- الانفعالات النفسية والاجتماعية.
- العواطف والميول.

ومن تلك العوامل الداخلية ذات التأثير في عملية الإدراك :

1. **عامل الانتباه :** وهو تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين، فالانتباه شرط أساسي للإدراك، فكلما كان المنتبه أكثر يقظة وشمولاً كان.
2. **عامل التوقع :** فنحن ندرك الأشياء كما نتوقع أن تكون عليه، لا كما هي في ذاتها. فأنت عندما تقف تنتظر صديقك في الطريق وتنظر إلى المارة

"تراه " قادماً من بين مئات القادمين، فالإدراك يتأثر بالتوقع أو التهيؤ أو الاستعداد العقلي للشخص المدرك.

3. **الخبرة السابقة للفرد وتعلمه :** إن الفلكي يدرك في السماء ما لا يدركه المتخصص النفسي ويدرك عالم النبات في الغابة غير ما يدركه عالم الحيوان فكل منا يدرك ما حوله وفق تعلمه والخبرات السابقة التي مر بها.
4. **الانفعال والحالة المزاجية :** تؤثر الحالة الانفعالية للفرد على إدراك ما حوله من أشياء، فالشخص في حالة الانفعال يدرك الأشياء على غير حقيقتها فالغضبان يرى من عيوب خصمه ما لا يراه في حالة هدوئه، فمثلاً الشخص الخائف يدرك في حفيف الأشجار وقع أقدام، وفي الأحجار صور شبح يتحرك.
5. **صحة الفرد النفسية :** فالصحة النفسية تؤدي إلى دقة إدراك الواقع وسلامة الحكم عليه، وبالت كفاءة التعامل معه.
6. **الحالة النفسية الراهنة :** وهي الوجهة الذهنية، حيث يكون الفرد مهيأ لإدراك ما يتفق وحالته النفسية، فمثلاً لو كنت منتظر مجيء شخص ما، خيل إليك أن ما تسمعه هو وقع أقدامه أو طرقه على الباب. والرجل المريض يدرك في كوب الماء المقدم له الدواء، والحزين يدرك العالم ومن فيه مليء بالحزن والكآبة.
7. **الميول والعواطف والاتجاهات والقيم والحاجات :** إننا لا نرى في الأشياء عادة إلا ما يتفق وميولنا واتجاهاتنا وقيمنا وحاجاتنا النفسية. ويبدو ذلك واضحاً في التعصب لنادي معين عند مشاهدة مباراة كرة القدم مثلاً.

8. **البيئة الثقافية والاجتماعية :** يختلف إدراك الأشخاص باختلاف ثقافتهم وبيئتهم. فإذا رأى شخصان أحدهما من أوروبا والآخر من أفريقيا صورة لجبل مغطى بالثلوج، فقد يرى الأول فيها حركة ونشاط وتزحلق على الجليد، بينما يرى الثاني شيئاً بارداً جامداً لا حياة فيه.

9. **ميكانيزمات الدفاع :** ميكانيزمات الدفاع تفسد إدراكنا للواقع ولأنفسنا. فهي تجعلنا نعمي عن عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا السيئة. ففي التبرير يقدم الفرد أسباباً تبدو للعقل منطقية ولكنها ليست كذلك. وفي الإسقاط يرمي الفرد غيره بما فيه من عيوب

10. **الإيحاء :** يؤدي الإيحاء إلى الخطأ في الإدراك. فمن التجارب التي قام بها أحد الأساتذة بين طلبته أن أحضر زجاجة مغلقة وأخبرهم أن بها عطراً قوياً. وطلب ممن يبدأ في شم هذه الرائحة أن يرفع إصبعه فرفع عدد من الطلبة أصابعهم ولم يكن بهذه الزجاجة سوى ماء. وكثيراً ما يستغل هواة الألعاب السحرية الإيحاء لجعل الناس يرون ما يرغبون لهم رؤيته.

مما سبق يتضح أن الجوانب المختلفة من شخصية الفرد خبراته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، وتوقعاته، ومعتقداته، ودوافعه وحاجاته – تؤثر في استجاباته الإدراكية وذلك من ناحيتين :

1. أنها توجه الإدراك وجهات معينة دون غيرها، أي تحدد موضوع الإدراك.
2. تكيف شكل المدرك الحسي ومعناه. أي أنها تؤثر في تأويله وتؤدي إلى تحريفه، فقد يدرك الفرد الابتسامة سخرية وليس تحية

العوامل الخارجية :

ويشير عبد الرحمن العيسوي (1997) أن المقصود بالعوامل الخارجية والتي تؤثر في الإدراك على أنها تلك العوامل التي تتميز بها موضوعات العالم الخارجي نفسه أي الشكل أو اللون الذي تتخذه هذه الموضوعات ومعنى ذلك أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله وذكائه. ويطلق عليها "قوانين الإدراك " وكذلك " مبادئ التنظيم الإدراكي " **التي تتحدد في كل من** :

أولا: الكل أكبر من مجموع أجزائه ..

يعود الفضل إلى مدرسة الجشطلت في الاهتمام بدراسة وقوانين الإدراك، وتوصلت إلى قانونه الأساسي وهو أن الكل أكبر من مجموع أجزائه. فأنت حين تقرأ كلمتي (باب)، (أب) وهما مؤلفتان من نفس الحروف فإنك لا تدركهما كحروف منفصلة وإنما كوحدات كلية، وعلى هذا الأساس أمكن التوصل إلى القوانين والعوامل الأخرى للإدراك (فؤاد أبوحطب، عبد الحليم محمود السيد، ب.ت).

ثانيا : عوامل التجميع الإدراكي ..

وهي عوامل موضوعية تؤدي إلى تجمعات معينة، ولقد أطلقت مدرسة الجشطالت على هذه العوامل اسم " عوامل تنظيم المجال الإدراكي " ؛ لأنها تتصل بعناصر الموقف (الإدراكي. ((حلمي المليجي، 1982 عبد الرحمن العيسوي، 1997).

وتتحدد على النحو التالي :

1- **التقارب .**

ومؤداه أن الأشياء المتقاربة في المكان أو الزمان يسهل إدراكها كصيغة متكاملة من شكل وأرضية، فالنقط المرسومة كل زوج على حدة ندرك كل زوج منها كوحدة ولا ندركها نقطة.

فالعناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها تنتمي إلى شكل واحد وتؤلف نمطاً إدراكياً متميزاً. فأنت تدرك كراسي حجرة الجلوس كوحدة متكاملة بعكس الحال لو كان كل كرسي منها في حجرة مستقلة.

2. **التشابه :** Similarity

العناصر المتشابهة من حيث اللون أو الشكل، أو الحجم، أو السرعة، أو الشدة، أو اتجاه الحركة، أو النوع، تميل إلى التجمع في وحدة أو نموذج أكثر من العناصر غير المتشابهة.

فنحن ندرك صفوفاً من النقط والدوائر المظللة وصفوفاً أخرى من الدوائر البيضاء.

3. **الانتظام أو التماثل** : Symmetry

عناصر الرؤية التي تتكون من أشكال منظمة وبسيطة ومتوازنة ترى وكأنها تنتمي لبعضها، فمعظم الناس يقرروا مشاهدة مربعين متداخلين أكثر من أنه شكلين غير منظمين ومثلث.

4. **الاتصال أو الاستمرار :**Continuity

في أي موقف إدراكي نميل إلى إدراك التنظيمات التي تتماسك أجزاؤها بأكبر قدر من الاستمرار أو الاتصال، ولذلك فإن عناصر الرؤية التي تسمح للخطوط والمنحنيات أو الحركات بالاستمرار في الاتجاه المستقر نميل إلى تجميعها مع بعضها.

5. **الإكمال أو الإغلاق :** Closure

تتمثل عملية الإغلاق في الإدراك بملء الثغرات وسد الفجوات في الموقف ألتنبيهي لكي تجعل منه شيئاً له معنى، فالمفردات التي تكون نمطاً متكاملاً مغلقاً ينظر إليها كوحدة واحدة.

والأشياء غير الكاملة عادة تكتمل وترى وكأنها كاملة، وهذه النزعة تسمى الإغلاق، فالمخ يمدنا بالمعلومات التي لم تكن حواسنا قد وفرتها خصوصاً إذا كان الشيء المعروض مألوف.

6. **السياق أو الشمول :** Inclusiveness

يميل الشخص إلى إدراك معنى المثير وفقاً للمثيرات الأخرى التي تسبقه أو تصاحبه أو تلحقه، وهذه المثيرات المحيطة تسمى السياق. فالسياق يتحكم في معظم الكيفيات المدركة التي يتحدد معناها وفقاً للسياق المحيط لها أو التنبيهات الأخرى التي سبقتها أو تصاحبها

ثالثا: مبدأ الشكل والأرضية ..

في موقف الإدراك عادة ما يوجد مثير أساسي له خصائص بارزة يسمى الشكل، ومثيرات أخرى أقل بروزاً تسمى الأرضية وهي الخلفية التي يظهر عليها هذا الشكل. فالكلمات المطبوعة على هذه الصفحة هي أشكال سوداء على أرضية بيضاء، واللحن الذي تعزفه آلة الكمان هو شكل على أرضية من الأصوات التي تعزفها آلات أخرى

وهناك خصائص تمكننا من إدراك الشكل والأرضية :

1. الشكل له صيغة وله حدود في حين أن الأرضية لا صيغة لها ولا حدود.
2. أن الشكل يقوم فوق أو يرتكز على الأرضية.
3. أن الشكل عادة ما يكون أصغر من الأرضية.

وعندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا للشيء وندركه على صور متعددة أو ندركه على شكل ما يختلف عما يدركه الآخرون، ويعتبر ذلك من مؤشرات الغموض الإدراكي إذ يتساوى الشكل والأرضية في البروز.

رابعا : الثبات الإدراكي ..

- إن وجود رجل فوق برج مرتفع لا يعني انكماشه، وارتفاع الطائرة لا يعني نقصان حجمها، رغم تغير الصورة المتكونة على الشبكية لدى المشاهد في الحجم.
- إن الثبات الإدراكي يعني أن الأشياء المرئية من زوايا مختلفة وعلى مسافات مختلفة أو تحت ظروف إضاءة متباينة يظل إدراكنا لها ثابتاً بنفس الشكل والحجم واللون.
- وهذا الثبات يعطينا قدراً من الاستقرار لعالمنا الإدراكي. وتفسر العديد من النظريات حدوث
- هذا الثبات عن طريق استخدام الإنسان للمعلومات المكتسبة من الخبرة، في إكمال الصور التي تلتقطها الشبكية.
- وثبات الشكل يتمثل في تخيلك أنه عندما تشرب فنجان الشاي في الصباح تنظر إلى الفنجان من أحد جوانب المنضدة الموضوع عليها فما شكل قمة الفنجان؟ إذا تمعنت النظر سوف تجدها بيضاوية وليست دائرية ومع ذلك أنت تدركها على أنها دائرية فلا يمكن أن تنطبع دائرية قمة الفنجان على الشبكية إلا إذا كنت تنظر إليه بصورة عمودية من أعلى أي أننا نحس أن قمة الفنجان بيضاوية (هذا إحساس) إلا أننا نتذكر أنها مستديرة.
- وهناك أيضاً ثبات اللون، تخيل أنك ترتدي نظارة سوداء وتقود سيارتك بسرعة فإنك سوف ترى كل ما حولك من أناس ومنازل وطرق وأشجار بلونها الطبيعي الذي يميز كل منها.

خامسا : الخداع الإدراكي ..

- ويعرف الخداع الإدراكي على أنه سوء تأويل للمثيرات باعتبارها تنتمي إلى عالم الواقع، فهو إدراك حسي خاطئ أو غير صحيح. والخداع الإدراكي ظاهرة نفسية طبيعية يتعرض لها معظم الناس.
- ومن أشهر الخداعات خداع ا لطول أو المسافة والذي ينسب إلى مكتشفيه ولذلك يسمى خداع مويلر – لاير. وهناك العديد من أنواع الخداع الإدراكي، منها: خداع الشكل، وخداع تشويه الزوايا، وخداع وجهة الإدراك للأشكال الغامضة وخداع المستحيلات.

من أمثلة الخداع الإدراكي في حياتنا اليومية :

أ. أن راكب القطار وهو يسير بسرعة يرى الأشجار من حوله هي التي تجري بسرعة باتجاه معاكس، وأن القطار هو الساكن.

ب. نشاهد الفيلم السينمائي بأحداثه وأشخاصه المتحركة، وهي في الحقيقة صورة مجزأة تعرض بسرعة مناسبة.

ج. يرى الإنسان بعينه العادية أن الشمس تتحرك من الشرق إلى الغرب كل يوم، وأن الأرض ساكنة، بينما يؤكد العلم أن الشمس مستقرة نسبياً، وأن الأرض هي المتحركة من الغرب إلى الشرق.

د. ظاهرة السراب، فهي ظاهرة طبيعية تحدث في الصحراء وقت اشتداد الحر، ترى فيها المرئيات البعيدة كما لو كانت منعكسة عن سطح ماء.

العوامل الخارجية التى تؤثر على الانتباه

وتتضمن العوامل الخارجية أيضاً ما يلي :

- الوسط الذي يعيش فيه الفرد، لذا لا بد أن يكون جو الصف مريحا ومشجعا.
- وجود فرق بين شكل المثير والأرضية(البيئة المحيطة بالمثير) يسهل عملية الإدراك

مثال : مشاهدة جمل يسير على الطريق السريع في مدينة راقية.

- الفرد يميل إلى إدراك المثيرات المستمرة والمنتظمة أكثر من إدراك المثيرات غير المستمرة أو المتقطعة.
- الفرد يميل إلى إدراك المثيرات بشكل كلى بالرغم من نقصها الفيزيقي، فنحن نرى المربع الذي نقص منه شيئاً على أنه مربع كامل في (محمد ريان، 2006).

كما يتوقف الإدراك على :

- خصائص الفرد : الخبرات السابقة، الحاجات والدوافع، التوقعات، الثقافة، الاهتمامات، أثر الهالة.....
- خصائص المثير : حجم المثير، قوة وشدة المثير، التباين، التكرار، الحركة، الجدة والألف..
- الخبرة السابقة : فكلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمعلومات والمهارات والممارسات السابقة فإن ذلك يساعده على إدراك أفضل للمتغيرات اللاحقة.
- العوامل الوراثية : يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية، فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي، كما أن سلامة عمل الغدد إنما ينعكس بشكل كبير في كفاءة العمليات العقلية ولعل أهم تأثيراتها يظهر في الجانب الإدراكي للفرد .

تأثير صعوبات الإدراك على التعلم :

ومن المسلم به أن التعلم لا يحدث بصورة مفاجئة عندما يصل الطفل إلى العمر الزمني خمس أو ست سنوات، أو عند دخوله المدرسة، فخلال سنوات ما قبل المدرسة ينشغل الأطفال منذ طفولتهم المبكرة بالكثير من الأنشطة التعليمية، حيث يتعلمون وربما يسيطرون على العديد من المهارات والأنشطة قبل الأكاديمية،

ويكتسبون كمية هائلة من المعرفة والمعلومات، والقدرات التي تؤهلهم لتعلم الكثير من الموضوعات الأكاديمية .

أما في سنوات ما قبل المدرسة يكتسب الطفل مهارات في الإدراك السمعي والإدراك البصري، تيسر انتباههم للأشياء، ترفع من كفاءة أنشطة وعمليات الذاكرة والتفكير لديهم، كما تساعدهم على تعلم وفهم استخدام ويرى كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي في اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمى، فالأطفال ذوى اضطرابات الإدراك البصري يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة وكذلك الكلمات والأشكال الهندسية في قراءتهم وكتاباتهم ومن ثم يفشلون في أداء المهام المقدمة إليهم، كذلك الفشل في التوجه المكاني وإدراك الشكل والأرضية والتذكر البصري والمشكلات ذات العلاقة. والإدراك كعملية عقلية معرفية يتمايز في عدة أبعاد ذات تضمينات مختلفة يتعين تناولها لفهم صعوبات التعلم الناشئة عن الاضطرابات الإدراكية وهى : اللغة

إن النشاط العقلي المعرفي الذي يقف خلف القدرات الإدراكية يشكل قضية خلافية، بسبب حدوث عمليات الإدراك داخل العقل وصعوبة قابليتها للملاحظة والاختبار والقياس، لذا فإن الاستقطاب الذي فرضته موضوعات علم النفس المعرفي وقضاياه على اهتمامات علماء علم النفس قاد إلى إبراز أهمية التعلم المعرفي وتجهيز و معالجة المعلومات ودور الإدراك والوظائف الإدراكية فيه وعلى ذلك فإن أي خلل يصيب أي من هذه النظم يؤثر على تكاملها، ومن ثم تنتج اضطرابات في الإدراك أو الوظائف الإدراكية.

الإدراك السمعي :

ويتضمن الإدراك السمعي مجموعة من المهارات هي :

- التمييز السمعي : وهى القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة.
- الذاكرة السمعية : هي القدرة على استدعاء مثيرات صوتية سبق تقديمها للفرد، قد تكون هذه المثيرات أرقاماً أو كلمات أو جملاً.
- المعالجة السمعية : وهى القدرة على الإنصات والتفكير في الأسئلة قبل الإجابة عليها.

الإدراك البصري :

ويتضمن الإدراك البصري مجموعة من المهارات هي:

1. التمييز البصري : في القدرة على ملاحظة أوجه الشبة وأوجه الاختلاف بين عدة مثيرات من خلال إدراك الخصائص الرئيسية المميزة لكل منها.
2. الذاكرة البصرية : وهى القدرة على استدعاء مثيرات بصرية بعد فترة من رؤيتها.
3. العلاقات المكانية : وهى القدرة على إدراك وضع الأشياء في توجهها في المكان.
4. التمييز بين الشكل والأرضية : وهى القدرة على تمييز مثير معين عن مثيرات أخرى توجد في الخلفية المحيطة بهذا المثير.
5. الإغلاق البصري : وهو القدرة على التعرف على الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط

بعض عمليات الإدراك البصري وتأثيرها في صعوبات التعلم على النحو التالي:

الإدراك البصري

ويعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات. وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتلط الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه.

- ويلعب الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة ويجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف والكلمات، وكذا الأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية، والصور وكافة الأشكال المرئية، أو التي تستقبل من خلال الوسيط الحسي البصري.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدي ذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال – ذوي صعوبات التعلم – يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية :

- صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف/الكلمات والمقاطع والأعداد.
- صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية.
- صعوبات في الإغلاق البصرى
- صعوبات في إدراك العلاقات المكانية.
- صعوبات التعرف على الأشياء والحروف.
- صعوبات في إدراك معكوس الشكل أو الرمز.
- صعوبات إدراك الكل والجزء.
- ومن خلال مراجعة أدبيات البحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس بصورة عامة وفى مجال التربية الخاصة وصعوبات الإدراك بصورة خاصة

أمكن الإشارة إلى كل من هذه الصعوبات بالعرض والتحليل على النحو التالي:

صعوبات التمييز البصري ..

- ويشير التمييز البصري إلى القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها. من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة..الخ. وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب والرسم.
- وترتبط هذه القدرة بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس هذه القدرة - القدرة على التمييز
- باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة. كأن يطلب من الطفل أن يستخرج حرف الـ ص من بين مجموعة من حروف الـ ض والـ ر من الـ ن، الـ ظ من الـ ط، الـ ف من الـ ق، والـ ت من الـ ث، والـ ع من الـ غ، الـ ح، من الـ خ، والأرنب ذو الأذن الواحدة من بين مجموعة من الأرانب ذات الأذنين وهكذا. والمزاوجة بين الكلمات والحروف والأشكال والصور والأعداد المتماثلة (محمد ريان، 2006).
- ويعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال فهو يكتب حرف س بصورة معكوسة وكأنة في مرآة، كذلك بالنسبة للأرقام وخاصة تلك التي تتطلب اتجاها صحيحا في كتابتها مثل رقم 3 ورقم 4 ورقم 2 وهكذا والعكس صحيح، كما يتطلب الرقم 10 هكذا 1، كما يصعب التمييز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع ويقوم بجمع العمليات الحسابية بطريقة خاطئة

التمييز البصري ..

ويشير التمييز البصري إلى القدرة على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبة وأوجه الاختلاف بينهما، من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة وغيرها، وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة والكتابة والرياضيات والرسم.

وترتبط هذه القدرة بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس هذه القدرة باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة، كأن يطلب من الطفل أن يستخرج حرف ال ص من بين مجموعة من الحروف، والأرنب ذوى الأذن الواحدة بين مجموعة من الأرانب ذات الآذنين وهكذا، والمزاوجة بين الكلمات والحروف والأشكال والصور والأعداد المتماثلة.

ولذا يكون الطفل الذي يعانى من صعوبة التمييز البصري هو الطفل الذي لا يستطيع إدراك الفرق بين مثيرين أو أكثر بصرياً، أو يعانى من قصور في هذا الجانب وذلك فيما يخص الحجم والشكل والمسافة واللون. كذلك توجد حقيقة واقعة في الإدراك والتمييز البصري، مؤداها: أنه توجد فروق بين إدراك الأشكال وإدراك الحروف والكلمات بصرياً، فالأشياء عند إدراكها بصرياً لا تتأثر بانعكاس وضعها في الفراغ أو اتجاهها، فالكرسي يظل كرسياً مهما كان وضعه في الفراغ سواء نظر إليه الطفل مائلاً أو مستوياً صغيراً أو كبيراً، والحيوان يظل عند إدراكه بصرياً حيواناً سواء كبر أو صغر، أو نُظر إليه من الأمام أو الخلف أو نائماً أو واقفاً على جنبه، أما إدراك الحروف والكلمات فيتغير إدراكها بصرياً باختلاف وضعها في الفراغ أو زاوية الرؤية كذلك بتغير نهاياتها واتجاهاتها، فهناك فروق كبيرة بين

إدراك الرقمين (7- 8) و ((d-b، 2-6)) بصريا بتغير وضعهما، إذ يؤدى هذا التغير على تغير المعنى، ومن ثم القدرة على التمييز البصري متطلب سابق وأساسي لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات

صعوبات الإغلاق البصري ..

- ترتبط هذه العملية بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط واستكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور، وهذه العملية لها علاقة واضحة بعملية القراءة بصفة عامة؛ فالأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية على قراءة الجمل قد حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الإغلاق البصري أكثر من الأطفال الذين يتصفون بضعف في عملية القراءة.
- والإغلاق البصري مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على معرفة الصيغة الكلية من خلال صيغة جزئية، أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل، ومن أمثلة ذلك قدرة الفرد على قراءة سطور بعض النصوص القرائية عند تغطية النصف الأعلى المطبوع من هذه السطور والكشف عن النصف الأدنى منها، بحيث يمكن الاستدلال على التلميحات أو الدلالات المتعلقة بحروف هذه السطور، ويمكن للطفل العادي القيام بإغلاق بصري لها اعتمادا على قدرته الإدراكية.
- وتشير الدراسات والبحوث إلى افتقار ذوى صعوبات التعلم وخاصة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك أو الوظائف الإدراكية إلى القدرة على الإغلاق البصري الجشتطلتى سواء أكان إغلاقاً سمعيا أو بصرياً حيث يصعب عليهم بأورة أو تركيز الانتباه على الشكل فيبدو الشكل بالنسبة لهم نهائياً أو ذاتياً أو غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي ترتكز عليها.

صعوبات الذاكرة البصرية ..

الذاكرة البصرية تعرف بأنها القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة وتعد هذه القدرة الهامة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك في اللغة المكتوبة والتهجي.

ويشير عبد الرقيب بحيرى (1995) إلى أن الذاكرة البصرية تعرف على أنها تلك العملية التي يتم من خلالها استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجي.

وعند القيام بتحسين الذاكرة البصرية يجب إتباع الإجراءات التالية :

- يطلب من الطفل أن يرى شكلاً أو حرفاً أو رقماً ثم يغلق عينية ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينية للتأكد من إلمامة به.
- يعرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.
- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد ثم ينطق كلا منهما.
- يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

والذاكرة البصرية تتضمن القدرة على استدعاء الصور البصرية، وإن كان بعض الأطفال لديهم القدرة على استرجاع الصور الذهنية للمثيرات البصرية (الكلمات- الحروف- الأشكال) إلا أنهم يجدون صعوبة في تذكر المثيرات البصرية في ترتيبها الصحيح.

صعوبات إدراك العلاقات المكانية ..

- يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على وضع الأشياء في الفراغ،ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية في الفراغ حيث تبدو هذه المشكلات كما لو كانت قراءة الكلمات من خلال المرآة (قراءة وكتابة كلمات بطريقة من اليسار إلى اليمين)، فيرى الفرد كلمه (ل م ع) بدلاً من كلمة (ع م ل) ومثل هذه المشكلات تقع في نطاق المشكلات المرتبطة بتكامل الإدراك المكاني.
- كما يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف- أعداد- صور- أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة ففي القراءة على سبيل المثال: يجب أن تستقبل الكلمات كوحدات أو جشتلط أو كينونات كلية محاطة بالفراغ، وتمثل القدرة على إدراك العلاقات المكانية أساسا هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم وخاصة تعلم الرياضيات والتصميمات الهندسية والبيولوجى والرسم.
- العلاقة بين قدرات الإدراك البصري، وبخاصة إدراك العلاقات المكانية، والتعلم المدرسي قد حظيت باهتمام العديد من التربويين والعديد منهم ينظر إلى صعوبات الإدراك البصري وصعوبات إدراك العلاقات المكانية على أنها السبب أو على الأقل تسهم بنسبة كبيرة في الفشل الأكاديمي، وأنها السبب الرئيس لمشكلات التعلم التي يعانى منها الأطفال.
- وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أشارت إلى وجود فروق داله إحصائياً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ممن لديهم اضطرابات في الوظائف الإدراكية والعاديين في القدرة على إدراك العلاقات المكانية وذلك لصالح العاديين.

صعوبات تمييز الشكل والأرضية ..

- يقصد بالتمييز بين الشكل والأرضية القدرة على الفصل أو التمييز بين الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، والأطفال في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن ينشغل الطفل بمثير غير المثير المستهدف، ومن ثم يتشتت انتباهه، ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مدركاته البصرية.
- وترتبط هذه الصعوبة بالانتقائية في الانتباه وسرعه الإدراك، وقد أجريت العديد من الدراسات تناولت مشكلة الشكل والأرضية لدى صعوبات التعلم، وتوصلت تلك الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل)، والمثيرات المنافسة (الأرضية أو الخلفية) ويؤدى هذا إلى صعوبات في تعلم هؤلاء الأطفال.
- تتمثل سلوكيات الطفل الذي يعاني من مشاكل في التمييز السمعي بين الشكل والخلفية بواحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية :-
  - عدم الانتباه للمدرس .
  - من السهل إثارة انتباهه بالأصوات.
  - يفقد القدرة على الفهم إذا سمع اصواتا خارجية.

صعوبات التعرف على الشيء والحرف ..

تشير هذه الصعوبات إلى ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها. وهذه تشمل صعوبات التعرف على الحروف الهجائية والأعداد والكلمات والأشكال الهندسية مثل: المربع والمثلث والدائرة والأشياء مثل الكرسي، والزهرية والأباجوره وقد وجد بعض الباحثين أمثال رايتشك وآخرون

(Richek.et al.,1996) أن التعرف على الأشياء والحروف والكلمات والأشكال منبئ جيد تابع للتحصيل القرائي.

صعوبات التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها ..

يصعب على بعض الأطفال التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل:

- الأرقام (2،6)، (7،8)
- في اللغة الإنجليزية (top- pot),(no,on),(p,q),(b,d)
- في اللغة العربية (عمل – علم) (قلب – لقب) (أمنية – أمينة) (حلم – حمل).

وقد وجد أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في عمل التحسينات أو التعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها أو اكتسابها مبكراً.

هؤلاء لا يستطيعون التمييز بين العديد من المفاهيم السابق تعلمها أو اكتسابها، فيظلون يستخدمون هذه المفاهيم في غير موضعها أو ضمن سياقات لا تتطلب ذلك. أو على الأقل تتطلب تطويراً في استخدام هذه المفاهيم على نحو ما يقتضيه السياق.

صعوبات إدراك الكل من خلال الجزء ..

- من الصعوبات الأخرى الأكثر أهمية ما يتعلق بصعوبات إدراك الكل من خلال الجزء. أو ما يسمي بذوي إدراك الكل "*Whole Perceivers*". ومدركو الكل هم أولئك الذين يرون أو يدركون الشيء في صيغته الكلية أو التامة أو في شكل جشتلطات. بينما مدركو الجزء هم الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الأجزاء، ويفتقرون إلى إدراك الكليات أو الجشتلطات.

- والجمع بين إدراك الكل وإدراك الجزء يعد مطلباً أساسياً للتعلم الفعال، ففي مهام القراءة مثلاً يجب أن يكون المتعلمون قادرون على التحرك بمرونة وفاعلية من الكل إلى الأجزاء أو العناصر المكونة له، حيث يحتاج هؤلاء إلى إدراك الكلمات ككليات أو جشتالطات أحياناً، كما يحتاجون إلى إدراك التفاصيل أو الحروف التي تميز هذه الكلمات عن غيرها من الكلمات الأخرى. ومن أمثلة ذلك (*house,horse*) وعربياً أمنية ،أمينة، التجارب (العملية – العلمية)، تجارب، تجاوب..الخ.

- وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الخاصية إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية أي الجزئيون أو مدركو الجزء، وكذا الكليون أو مدركو الكل – هؤلاء الأطفال يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف.

وفي إحدى التجارب البحثية التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإدراكية حيث طلب من هؤلاء الأطفال تلوين بعض الرسومات والأشكال. وقد كانت الخصائص السائدة لدي هؤلاء الأطفال عند إجاباتهم أنهم يرون الجزء لا الكل – وقد أطلق الباحثون على هؤلاء الأطفال مدركو الجزء.

ويمكن أن تندرج مثل هذه الصعوبات تحت ما يسمي النمذجة الإدراكية والتي تشير إلى الأسلوب أو النموذج الإدراكي المفضل: السمعي - البصري - السمعي البصري- الحركي - والذي يميل الطفل إلى استخدامه.

وتشير بعض الدراسات إلى حالة الطفلة التي تعاني من مشكلة التعرف على زميلاتها في الفصل اعتماداً على الإدراك البصري لهن. وأنها تفشل في التعرف

عليهن ما لم تسمع أصوات كل منهن. ومن ثم فهي تعتمد كلية على حاستها السمعية في التعلم على الرغم من أن حاسة البصر لديها عادية تماماً. وعلى ذلك يعتمد إدراكها للمثيرات أو المعلومات على الوسيط الإدراكي السمعي والذي يمثل النموذج الإدراكي المفضل لديها.

صعوبات الإدراك السمعي:

- ويمكن تعريف الإدراك السمعي على أنه " نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي فيه يرتبط النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي كما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي" في: (*Stefanatos and wasserstein, 2001*)

- -كما يمكن تعريف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم وتشير الدراسات والبحوث التراكمية في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية (*Schweitzer et al., 2006*).
- وهؤلاء الأطفال ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمعي، وبسبب أن نمو قدرات الإدراك السمعي يتم عادة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، فإن العديد من المدرسين يفترضون أن جميع الأطفال يكتسبون هذه المهارات، وهو افتراض خاطئ لا يؤيده الواقع الفعلي للأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك السمعي لديهم، **وتشمل مهارات الإدراك السمعي**:

مهارات الإدراك السمعي ..

إدراك النطق Phonological awareness:

والتمييز السمعي Auditory Discrimination:

والذاكرة السمعية : Auditory Memory

والترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي Auditory Sequencing:

والمزج أو التوليف السمعي : Auditory Blending

إدراك نطق أو منطوق الحروف : Phonological Awareness

إدراك نطق أو منطوق الحروف :-

وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، وتسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق، فمثلاً كلمة فصل يمكن نطقها بثلاثة أساليب أو تشكيلات مختلفة كل منها يعكس معنى مختلفاً تماماً كلمة ديْن، ديّن، والطفل الذي يفتقر إلى النطق الصحيح للكلمات عند قراءته لها يفقد معناها، ومن ثم يصعب عليه فهمها، فتتضاءل حصيلته اللغوية والمعرفية، وينحصر لديه الفهم القرائي والقدرة على القراءة.

- والأطفال الذين لديهم صعوبات أو اضطرابات أو عجز في القراءة يفتقرون إلى الإدراك أو الوعي بالتراكيب اللغوية، أو بكيفية وضع المفردات اللغوية مع بعضها البعض، حيث يكونون غير قادرين على التمييز بين تجميع المفردات أو فصلها، أو الوقوف عندها وفقاً لما يقتضيه المعنى الكامن في النص موضوع القراءة، وما هي الأصوات التي يتعين نطقها وصولاً إلى معاني الكلمات أو المفردات المقصودة في النص موضوع القراءة.

- وتتشكل قدرات إدراك النطق أو الوعي به خلال سنوات ما قبل المدرسة، ومن المهم للغاية تقويم هذه القدرات قبل حمل الأطفال على القراءة، وتقديم التدريبات المكثفة والملائمة للأطفال الذين يفتقرون إلى هذه القدرات، أو الذين يبدون صعوبات فيها.
- وتشير الدراسات والبحوث إلى إمكانية اكتساب الأطفال لهذه المهارات من خلال أساليب تدريسية معينة، كما يمكن تنميتها لديهم، وأن هذه الأساليب التدريسية لها تأثيرات إيجابية على التحصيل القرآني، وتدعيم الانقرانية لدى الأطفال.

والواقع أننا نفتقر في مدارسنا إلى التأكيد على مثل هذه الأساليب، فضلاً عن التضاؤل الملموس في الاهتمام بها، الأمر الذي يفرز آثار تربوية خطيرة على الناتج **النهائي للمنظومة التعليمية على النحو التالي** :

1. انحسار وضعف الفهم القرائي لدى الأطفال ، ومن ثم تضاؤل حجم مفرداتهم اللغوية يؤدي إلى عجزهم عن تأويل وتفسير المثيرات التي يستقبلونها، وإعطائها المعاني والدلالات، وينتج عن ذلك اضطرابات أو صعوبات إدراكية.
2. انحسار الميل للقراءة، وتكوين اتجاهات سالبة نحوها، بسبب عجز هؤلاء الأطفال.

اضطرابات التجهيز السمعي :

وتعرف الجمعية الأمريكية للتحدث- اللغة – السمع (ASHA,1997) اضطرابات التجهيز السمعي بأنه ضعف أو قصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر **من المظاهر التالية**:

أ- مخارج الأصوات.

ب- التمييز السمعي.

ج- التعرف على الخصائص أو المظاهر السمعية المؤقتة أو الموقفية.

ح- انخفاض أو ضعف الأداء السمعي.

د- انخفاض أو ضعف الأداء السمعي مع تشتت الإشارات السمعية.

ومن المتطلبات الأساسية للتجهيز السمعي ما يلي :

1. الانتباه السمعي.
2. الذاكرة السمعية.
3. مستوى مناسب من الدافعية.
4. لا يستمع إلى القصة إلا إذا كانت مصحوبة بصور.
5. لا يحب الألعاب اللفظية، ويفضل اللعب الانعزالي

صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي:

Auditory Sequencing Disabilities..

- أن التسلسل يعني الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدى في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات جملة مفيدة، وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع ترتيب الكلمات في الجمل بشكل منطقي أو ترتيب أجزاء صورة بحيث تعطى صورة متكاملة وكذلك فهو لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة قد ينجزها ولكن دون تسلسل.
- وأشار ديفيلير إلى أن المقصود بالتعاقب أو التسلسل السمعي القدرة على تذكر ترتيب أو تعاقب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، ومن أمثلة ذلك ترتيب الحروف الأبجدية، أو الأعداد، أو شهور السنة الهجرية، أو السنة الميلادية أو سور القرآن الكريم. وكل هذه الأمثلة يتم تعلمها واكتسابها من خلال التعاقب أو التسلسل السمعي.

- وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على خاصية التعاقب أو التسلسل السمعي لدي ذوي صعوبات التعلم من الأطفال أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم – أي هؤلاء الأطفال – يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية – والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة والتهجي. بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية.

خصائص التلاميذ ذوى مشاكل الترابط السمعى :

وقد أستخدم كيربى وآخرون (*Kirby, et al.,1996*) نموذج التخطيط الانتباهى المتزامن والمتتابع وذلك للكشف عن طبيعة الفروق الإدراكية في أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم مستخدماً بعض الاختبارات منها اختبار يقيس القدرة على التجهيز السمعي المتوالي والمتسلسل والذي يشمل على سلسلة من الكلمات محدداً لها الوقت ونسبة التحدث ومهمة الطفل في هذه السلسلة الكلامية تكرار سلسلة الكلمات بنفس ترتيب سمعها، وتزداد السلسلة في الطول من كلمتين إلى 9 كلمات ونتيجة الطفل هي عدد الكلمات التي سمعها بترتيب صحيح، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على هذا الاختبار الذي يقيس عملية التسلسل السمعي.

ويمكن أن يلاحظ على الطفل يعاني من مشاكل في الترابط السمعي وحدة أو أكثر من السلوكيات الآتية :

- لا يربط بين الأصوات البيئية ومصدرها.
- يعطى إجابة غير ملائمة ومصدرها.

- لا يستجيب للألعاب التي تتطلب وصفاً لفظياً.
- لديه صعوبة في التعرف على الأضداد (عكس الكلمة).
- لا يمارس الألعاب التي تحتاج إلى تخيل.
- قصصه مشوشة.
- لا يفهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة.
- لا يستطيع أن يربط ربطاً بسيطاً بين الكلمات التي يسم

صعوبات الذاكرة السمعية :

الذاكرة السمعية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يسعه الفرد من مثيرات أو معلومات وتقاس الذاكرة السمعية من خلال أن يطلب من الطفل أو الفرد عموماً القيام بعدة أنشطة متتابعة، أو في نفس الوقت، أو تكليفه بمجموعة من التعليمات المتتالية أو إعطائه عدد من الحقائق المتباينة.

- ومن أمثلة هذه الأنشطة: أن يغلق الباب، ويفتح النافذة، ويضع كتاب "الأسس العرفية، ويحضر كتاب سيكولوجية التعلم ويعيد تنظيم الكتب الأخرى على المكتب".
- والأطفال الذين يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات أو معلومات المسموعة، ويكون من الملائم لهؤلاء الأطفال الاعتماد على المعلومات المقروءة.
- تعد الحاجة إلى التذكر السمعي أمراً ضرورياً فالتعلم يبنى بصفةً أساسية على احتفاظ المتعلم بالمعلومات التي تقدم له بطريقة لفظية، وتذكرة لهذه المعلومات، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر قصير المدى إذا ما لوحظ الطفل يعانى من صعوبة في تتبع سلسلة التعليمات التي تعطى له

بطريقة لفظية، كذلك يمكن التعرف على وجود مشكلات في التذكر بعيد الأمد إذا ما أظهر الطفل صعوبة في تذكر المادة التي سبق أن تعلمها عن طريق السمع

وترتبط صعوبات الذاكرة السمعية في المقام الأول بالجانب الأكاديمى في مجال القراءة والكتابة بشكل صحيح.

ويظهر الطفل الذي يعاني من مشاكل في التذكر السمعي واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية :

- لا يستطيع استرجاع كيفية نطق أسماء الأشياء
- لا يستطيع استرجاع وتتبع التعليمات التي سمعها.
- لا يستطيع أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعها في تتابعها.
- صعوبة تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.
- لا يستطيع أن يسترجع تهجئة الكلمات.
- لا يستطيع أن يسترجع الأحداث في تسلسل منتظم

صعوبات التكامل البصري الحركي / الإدراك الحركي :

تمثل صعوبات الإدراك الحركي أكثر أنماط الصعوبات تأثيراً على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية، ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي، وتبدو صعوبات التوافق الإدراكي الحركي من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التي تعتمد على هذا التوافق، **وهذه الأنشطة على تنوعها وتباينها يمكن أن تتمايز في أربع مجموعات :**

- أنشطة التوافق الإدراكي البصري الحركي.

- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي الحركي.

- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي البصري الحركي.

- أنشطة التوافق بين مختلف النظم الإدراكية الكلية.

ويشير التكامل إلى قدرة الفرد على تحقيق التآزر والترابط بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم المختلفة، فالطفل الذي يعانى من مشكلات في التكامل البصري الحركي يجد صعوبة في الكتابة وفى نقل الرسوم وما شابة.

وتتمثل صعوبات التكامل البصري الحركي في :

1. ضعف القدرة على استخدام الدلالات أو التلميحات البصرية.
2. ضعف القدرة على التكامل بين الحركات الكبيرة أو الكلية والحركات الدقيقة.
3. عدم القدرة على التخيل أو العلاقة بين الأداء والفراغ المحيط.

ويتصف الطفل الذي يعاني من صعوبات التكامل البصري الحركي بأنه يقوم بـ :

- تكرار الاصطدام بالأشياء.
- يضع الأشياء على حافة الأرفف أو المناضد أو الأماكن.
- تسقط منه الأشياء دائما.
- يجلس على حافة مقعدة.
- يجد صعوبة في معرفة وتذكر الأماكن أو الشوارع أو المنازل.
- يضطرب حين يفقد نقطة البداية مكانيا.

ويظهر تأثير صعوبات التكامل البصري الحركي أو صعوبات التآزر البصري الحركي على مجمل نواحي حياة الطفل الاجتماعية، والأكاديمية، والعملية، كما تؤثر صعوبات التحكم في المهارات الحركية الدقيقة على خط الطفل اليدوي، وكتاباته وتنظيمه لهذه الكتابات داخل الصفحات، والانتقال إلى فراغ الصفحات، واستخدام السبورة، والأشكال والجداول والرسومات.

وتشمل أنشطة التوافق الإدراكي البصري الحركي التعرف على الشكل، والحجم، واللون، والمسافات، والمساحات، والأنشطة المتعلقة بالتوجه المكاني والعلاقات المكانية، وسرعة الإدراك وغيرها، ويبدو تأثير اضطرابات أو صعوبات ممارسة هذه الأنشطة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب أو الرياضيات، كما أنها تؤثر بشكل غير مباشر على التوافق الاجتماعي والانفعالي الذي يكتسبه الطفل نتيجة لإخفاقه المستمر في إحداث التوافق المنشود خلال ممارسته لهذه الأنشطة.

- والأطفال الذين يعانون من الاضطرابات أو الصعوبات الإدراكية يخفقون على نحو ملموس في ممارسة هذه الأنشطة، ويبدو معدل النمو الإدراكي لديهم بطيئاً إذا ما قورنوا بأقرانهم من الأطفال العاديين.
- وقد درس فيويتينو مظاهر الاضطرابات أو الصعوبات الإدراكية من خلال العديد من الدراسات التي قام بمسحها وتحليل نتائجها، حيث استنتج أن هذه الاضطرابات أو الصعوبات تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية والمهارية ومنها: القراءة والكتابة والحساب أو الرياضيات عموماً من ناحية، وأنشطة الوثب والركل والمسك والرسم من ناحية أخرى، ويرى أنها نتيجة لاضطرابات أو خلل في الجهاز العصبي المركزي.

صعوبات التكامل السمعي :

ويقصد بالتكامل أو الدمج السمعي بأنه عملية مزج أو دمج الأصوات أو الحروف لتكوين الكلمات، مثل مزج حروف كلمة كلب بدلا من قلب / أو كلمة اضطراب بدلا من اضطلاع وهكذا.

- كما يقصد بها كذلك القدرة على تجميع الأصوات المتشابهة مع بعضها البعض لتكوين جملة مفيدة، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر- أ- س) لتكوين كلمة رأس على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة، ومن ثم ينعكس ذلك بشكل واضح في صعوبات القراءة والتهجي والقدرة على التعبير الشفهي.

يلاحظ على الطفل الذي يعاني من مشاكل في التمييز/التكامل السمعي واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية:

- لا يستطيع أن يخبر ما إذا كانت الأصوات التي يسمعها متشابه أو غير متشابه.
- لديه مشاكل في الصوتيات.
- مشاكل في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة في الإغلاق السمعي.

تتمثل سلوكيات الطفل الذي يعاني من مشاكل في الإغلاق السمعي بواحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية :

- لا يؤلف بين الأصوات والكلمات.
- لا يستطيع أن يتعرف على الكلمة إذا سمع جزء منها.
- لديه صعوبة في فهم كلمات الأغاني.
- لا يفهم إذا ما تحدث إليه أحد بسرعة.
- لا يفهم إذا ما تحدث إليه أحد بهمس.
- لا يستطيع أن يفهم إذا كانت يتنقل داخل الفصل أو إذا كان غيرمواجه له.
- يعاني من صعوبة في فهم كلام الأفراد الذين تختلف لهجتهم عن لجهته.
- لا يستجيب للتلميحات التي تعطى له أثناء محاولته قراءة الكلمات.

اختبارات الإدراك السمعي: *Tests of Auditory Perception*

هناك العديد من الاختبارات المقننة التي تستخدم في قياس الإدراك السمعي لدي ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الأطفال **ومن هذه الاختبارات**:

1. اختبارات "ديترويت" للاستعداد للتعلم .(Detroit Test of Learning Aptitude2)
2. (الحروف المعكوسة، الكلمات المتتابعة) Detroit Test of Learning Aptitude -3 (reversed letters, Word Sequences)
3. بطارية اختبارات المهارات السمعية

مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة باضطرابات الإدراك :

وتعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هي:

- الفشل الاكاديمى أو الانخفاض في التحصيل الدراسي.
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية والإدراكية الحركية.
- وفى ظل هذه التأثيرات المختلفة الناشئة عن اضطرابات الإدراك يمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى الأنواع أو الأشكال التالية:
  - صعوبات ينعكس آثارها على الأداء العقلي المعرفي
  - صعوبات ينعكس آثارها في الأداء الحركي المهارى.
  - صعوبات مركبة ينعكس آثارها في الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية.

صعوبات الذاكرة .

تعد ظاهرة التذكر مجال خصبا لدراسة الإنسان والتمييز بينه وبين الحيوان فسلوك الإنسان يدل على أنه يستعيد ماضيه ليواجه به حاضره، فيعالجه بقدر أكبر ومهارة أعلى وينفرد الإنسان دون غيره من الحيوانات بأنه لا يواجه في حياته

مواقف جديدة كل الجدة لأن ذاكرته مع تفكيره المجرد يجعلان كل جديد عليه يشابه القديم في احد الجوانب مما يساعد على تعامل أفضل معه.

وبدون الذاكرة يصبح التفكير الإنساني محدودا للغاية ، حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العيانى المباشر ولذي فالذاكرة شرط أساسي للحياة النفسية وحجر الزاوية للنمو النفسي ، بدونها يدرك الفرد الإحساسات التي تتكرر عليه ، كما أدركها في المرة الأولى وبذلك لا يحدث تعلم وبدون الذاكرة لا نستطيع أن نخطط للمستقبل استناد إلى الخبرة الماضية. ويكاد يتفق المهتمون بعلم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعرفي على نحو خاص على أن الذاكرة هي أحد الموضوعات الرئيسية ومبحثا هاما من مباحث علم النفس.

1-**تعريف الذاكرة ..**

- تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات والتحدث وبصفة عامة كل ما نفعله يعتمد على الذاكرة ، بل إن الحضارة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الذاكرة.
- وترى رمزية الغريب (1976: 445) أن الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات.
- ويرى (فؤاد البهي السيد 1969: 408) أن الذاكرة هي العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية والسمعية وغيرها من الصور الأخرى التي مرت به في ماضيه إلى حاضره الراهن.

- ويعرفها (أحمد عزت راجح 1970: 295) أنها استرجاع ما تعلمناه واحتفظنا به. كما يعرفها حسنين الكامل (1973: 25) أنها العملية العقلية الدالة على تخزين واستبقاء المعلومات.
- أما (فؤاد أبو حطب 1983: 228) فيعرفها بأنها عملية تخزين المعلومات واسترجاعها واستعادة هذه المعلومات بصورتها الأصلية.
- ويعرفها (أحمد آل موسى 1993) بأنها العملية العقلية التي يتمكن الإنسان بواسطتها من حفظ نتائج تفاعله مع العالم الخارجي.
- أما التذكر فيعرفه (حسنين الكامل 1973 :25) بأنه عملية جلب المعلومات من الذاكرة وقد يكون ذلك في صورة استدعاء أو تعرف.
- ويرى (فؤاد أبو حطب 1983: 228) بأن التذكر عملية معقدة تشتمل على تخزين المعلومات *Storage* واسترجعها أو استردادها *Retrieval* و لا يتم هذا إلا بعد التعلم الأساسي أو الاكتساب حيث يتطلب الأمر إعادة قياسه بعد فترة من الزمن.

2. قياس الذاكرة ..

تنبأ الفلاسفة بوجود الذاكرة منذ زمن بعيد إلا أن البحث العلمي في هذا المجال بدأ مع تجارب (ابينجهاوس) 1885 الذي كان وبحق أول عالم نفس يدرس التذكر بشكل منتظم وتوجد عدة طرق لقياس الذاكرة هي الاستدعاء- التعرف - إعادة التعلم وفيما يلي وصفا مختصرا لطرق قياس الذاكرة.

أ. الاستدعاء : *Recall*

القدرة على تذكر معلومات مطلوبة على وجه السرعة ويستخدم علماء النفس أنواعا عديدة في أبحاثهم فهناك استدعاء متسلسل *Serial Recall* وفيه يجب تذكر

المـادة في ترتيـب معـين. بينمـا الاسـتدعاء الحـر *Recall Free* يتطلـب اسـتدعاء المعلومات في أي ترتيب كان.

ب. التعرف : *Recognition*

ويقصد بهذه الطريقة أن المفحوص بعد تعلم عمل ما يعرض عليه عدد من الوحدات ويطلب منه أن ينتقى منها الوحدة أو الوحدات التي تعلمها في الأصل ويعطى درجة في عدد الوحدات التي يمكنه التعرف عليها تعرفا صحيحا

ج. التوفير *Saving* **أو إعادة التعلم :**

أول من استخدم هذه الطريقة أبنجهاوس فقد تخيل عدد من المقاطع التي لا معنى لها وأخذ في ترديدها حتى يمكن من تسميعها وسردها دون أخطاء وبعد فترة أخرى من التدريب اختبر نفسه بطريقة معينة فوجد أنه نسى معظمها فشرع في إعادة حفظها وحسب الوقت المستغرق حتى استطاع حفظها وبمعنى آخر كان يقيس الذاكرة بمقدار ما توفر من تكرر ويعبر عنها كالتالي:

درجة التوفير = التعلم الأصلي - إعادة التعلم ×100

التعلم الأصلي

أنواع الذاكرة :

يوجد شبه اتفاق بين المنظرين في علم النفس حول تقسيم الذاكرة وفقا لمحكات ثلاث:

أولاً : تقسم الذاكرة وفقا لطبيعة النشاط النفسي إلى :

(أ) الذاكرة الحسية العيانية : *Concrete Memory*

وتتضمن الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والذاكرة اللمسية والذاكرة الشمية ، و الذاكرة التذوقية .

(ب) **الذاكرة اللفظية المنطقية :** *Verbal Logical Memory*

ويطلق أحيانا على هذا النوع مصطلح ذاكرة المعاني.

(ج) **الذاكرة الحركية :** Motor Memory

وهى ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها.

(د) **الذاكرة الانفعالية :** Emotional Memory

وفى هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بانفعالات معينة

ثانياً : تقسم الذاكرة وفقا لأهداف النشاط إلى ..

(أ) **الذاكرة الإرادية** : Voluntary Memory

كان يتذكر الطالب في الامتحان موضوعات معينة مرتبطة بأهداف السؤال ومتطلباته

(ب) **الذاكرة اللاإرادية** : Involuntary Memory

وفيها لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة ، كأن يتم تذكر لحن موسيقى أثناء قراءة كتاب معين.

ثالثاً : تقسم الذاكرة وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر إلى ..

(أ) **الذاكرة قصيرة المدى**: Short Term Memory

قوامها استبقاء وتخزين المعلومات لفترة وجيزة ويطلق عليها الذاكرة اللحظية والذاكرة الأولية والذاكرة الفورية والذاكرة العملية.

(ب) **الذاكرة طويلة المدى**: Long Term Memory

وتتميز بالاستبقاء طويل المدى للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة

(أ) **الذاكرة الحسية**: Sensory Memory ..

تتعرض أعضاء الحس لدينا لعدد كبير من المنبهات بشكل مستمر وبالرغم من أن الفرد لا يستطيع أن يتلقى كل هذه المنبهات مجتمعه وينتبه إليها، فإن كثيرا من المعلومات التي تتلقاه الحواس تدخل إلى مخزن الذاكرة الحسية، ويبدو أن كثيرا مما يصطدم بأعضاء الحس يمكن تذكره على الأقل لبرهة وجيزة ،ويمكن أن تدخل المثيرات المخازن الحسية دون اعتبار عما إذا كان الفرد ينبه لهذا المصدر أم لا وعلى هذا فإن المخازن الحسية قبلية الاهتمام و لا يتم تمثيل المدخل في صورة حرفية.

ويقوم نظام التخزين الحسي بنقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة والكمال ومدة بقاء هذه الصورة في العادة تتراوح ما بين 0.01 ،0.05 من الثانية مما يبين مدى سرعة استقبال أجهزة الحس للمعلومات الواردة إليها من المثيرات، ولولا هذه السرعة في نقل المعلومات عبر النيرونات العصبية لما أمكن تكوين الصورة النهائية عن المثيرات التي تستقبلها الحواس.ولابد من معالجة المادة بسرعة في نظام الاختزان الحسي كي تنتقل إلى الاختزان قصيرة المدى أو مرحلة الاختزان طويل المدى وألا استصعب استعادتها فيما بعد.

- وتوجد عدة صور للذاكرة الحسية، ولكن أكثر صورتين لفتتا أنظار الباحثين هما الذاكرة الحسية البصرية والتي تسمى الذاكرة الأيقونية Iconic Memory والذاكرة السمعية والتي تعرف بالذاكرة الصدوية Echoic Memory وتتميز الذاكرة الأيقونة بتخزين المعلومات الحسية وقد تم دراستها من قبل عالم النفس السويدي سيجن Segnar 1740 فقد قاس الفترة التي تأخذها الرؤية من خلال تجربة بسيطة حيث الصق قطعة من الفحم المشتعل في عجلة عربة تدور حول نفسها بحرية. وقد

ترك الفحم مكونا بصريا من الضوء واستطاع أن يحسب درجة الاستمرار للرؤية وقد وجدها حوالي 100 مللي ثانية.

أما الذاكرة الصدوية فهي تسمح باستدعاء فوري ومحدد، ووجود مثل هذا المخزن السمعي يكون أكثر أهمية مع السمع ووجد العلماء أن المخزن الصدوى يستمر لفترة 250 مللي ثانية وتوجد تجارب أخرى تؤكد أن الذاكرة الصدوية قد تستمر إلى 10 ثوان.

وهذا الاختلاف يرجع إلى تنوع المنبهات التي استخدمت في بحوث الذاكرة الصدوية وتعقد ومرونة الكائن الحي الإنسان وتوصف المعلومات التي تختزن في الذاكرة الحسية بأنها معلومات خام لا معنى لها، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة سبيرلنج Sperling 1960 فقد قدم لأفراد تجربته سلاسل تحتوى على مجموعة من الحروف، والأرقام، وطلب منهم أن يتذكروا الأرقام عندما تكون النغمة عالية بينما يتذكروا الحروف عندما تكون النغمة منخفضة وكانت النتيجة أن أفراد التجربة لم يستطيعوا التمييز بين الحروف والأرقام 0وهكذا أثبتت هذه التجربة أن المعلومات المختزنة في الذاكرة الحسية خام لم تحلل إلى معاني.

(ب) **الذاكرة قصيرة المدى**: Short Term Memory ..

لقد كان العالم الأمريكي وليم جيمس William Games 1980 من أوائل من ميز بين ذاكرة المدى القصير Short Term Memory وذاكرة المدى الطويل Long Term Memory وقد سمى النوع الأول الذاكرة الأولية وتستمر الإحساسات لفترة أطول قليلا بعد صدور المثير الموضوعي الذي أحدثها أما إذا استمر المثير وقتا كافيا، بحيث يؤدى إلى أحداث صورة أكثر دواما - فإن وليم جيمس يسمى هذا النوع

بالذاكرة الثانوية وتتضاءل الذاكرة الأولية بمرور الوقت بينما تكون الذاكرة الثانوية أقل تعرضا للتضاؤل.

- وقد ذكر ميللر Miller 1956 أن الذاكرة قصيرة المدى يمكنها أن تسع 7 وحدات مضافا أو مطروحا منها وحدتين وإذا نظمت هذه المعلومات في وحدات ذات معنى يمكن أن تسع أكثر(ويتم تشفير المعلومات صوتيا في الذاكرة قصيرة المدى ويحدث النسيان بصورة كاملة في زمن لا يجاوز بل قد يقل عن (30 ث).

وتتميز هذه الذاكرة بقدرة محدودة على الاستيعاب، كما تفقد المعلومة في هذا المخزن خلال (15ث) تقريبا وهى تستمر لفترة تختلف من شخص لآخر وتبقى المعلومات التي انتبهنا إليها في الذاكرة قصيرة المدى ثم تنتقل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة المدى وتستطيع الذاكرة طويلة المدى الاحتفاظ بعدد معين من المعلومات المرمزة بغض النظر عن شكل هذه الوحدات أو نمطها سواء كانت هذه الوحدات حروفا أو مقاطع كلمات 12).

هذا ويمكن التمييز بين نوعين من الذاكرة قصيرة المدى

الذاكرة اللفظية قصيرة المدى

وفيها يمكن استدعاء الحروف والكلمات بعد عرضها مباشرة وتكون المفردات الأخيرة أحسن استدعاء من المفردات الأولى في القائمة.

الذاكرة البصرية قصيرة المدى Visual Short Term Memory:

اكتشف سبيرلنج Spirling 1960 المخزن الحسي البصري ويفيد في فحص المعلومات المكانية وقد تم دراسته بواسطة عدد من الباحثين مثل كيل وبوسنر Keel and Posner 1967 وبدلي وآخرون Baddely.et al. 1975 وليرمان Liberman 1980.

وتعد الذاكرة قصيرة المدى مركز الوعي لدى الإنسان والمعتقد أنها تحتوى على كل

الأفكار والمعلومات والخبرات التي مرت بالإنسان في وقت من الأوقات

وتوجد وظيفتين للذاكرة قصيرة المدى هما :

(أ) التخزين المؤقت للمعلومات.

(ب) الإدارة الشاملة . ويعنى هذا اختبار للمادة التي تبقى مؤقتا في مخزن الذاكرة ونقل الخبرات إلى الذاكرة ذات المدى الطويل وكذلك سحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة. ومن الممكن أن تبقى المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لفترة زمنية غير محدودة باستخدام عملية التسميع أو الترديد، حيث يساعد التسميع على بناء الشفرات وثباتها لفترات زمنية أطول ومن المعلومات التي تؤدى إلى دخول أحد العناصر دون غيرها في ذاكرة المدى الطويل ما يلي:

1. أن المثير قد عرض بطريقة أكثر حدة أو لفترات زمنية طويلة
2. جهاز التذكر قد يكون في حالة تأهب لانتقاء عناصر معينة دون سواها لتدخل في المخزن
3. أن المثير قد تم تسميعه ذهنيا Rehearsal بينما لا يزال في ذاكرة المدى القصير

(ج) الذاكرة طويلة المدى.

- تستطيع الذاكرة طويلة المدى الاحتفاظ بكمية كبيرة من المعلومات ولفترات زمنية طويلة، قد تصل في بعض الأحيان إلى سنوات وتجدر الملاحظة إلى أن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضه للتأثر بالمعلومات أو المدخلات الجديدة فضلا عن أن الذاكرة طويلة المدى تقوم بعمليات كثيرة جدا للمعلومات المرمزة بشكل أولى فتحولها وتطورها وتهذبها وتنظمها.

- والذاكرة طويلة المدى أقل عرضة للنسيان، وهو يحدث بصورة بطيئة جدا وقد لا يحدث على الإطلاق وتشفر المعلومات في الذاكرة طويلة المدى سيمانتيا ويتم استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى باستمرار إلا أن الذاكرة قصيرة المدى تهيمن على عملية الاسترجاع وتكون المهمة أحيانا سهلة وآلية فلا يتطلب الأمر جهدا، وعندما يبدأ الناس عملية الإدراك فإنهم يقارنون الحاضر بالماضي وهذا أيضا يتم بدون مجهودا غير أنه في بعض الأحيان، يكون استرجاع الذكريات طويلة المدى أمرا شاقا وعصبيا.

وكما يذكر دك *Dick 1971* فأن عملية استرجاع المعلومات، من مخزن الذاكرة طويلة المدى عملية تكتنفها بعض الصعاب، فالفرد لا يستطيع أن يتذكر كل الأشياء ويمكن توضيح الصعوبات التي تتضمنها عملية الاسترجاع من هذا الوعاء عن طريق هذا المثال: إذا وضعنا كرة سوداء في وعاء كبير، فإن احتمال استردادها من هذا الوعاء عن طريق المصادفة يكون احتمالا كاملا نظرا لأنها الكرة الوحيدة التي يحتويها الإناء، ولكن إذا أضفنا إلى الوعاء تسع كرات بيضاء، يكون احتمال استرداد الكرة السوداء 1: 10 ويضيف دك أن تخزين المعلومات في ذاكرة المدى الطول لا يتم بمثل هذه الطريقة العشوائية التي ذكرها المثال السابق لأن المعلومات تنظم في فئات ومجموعات فرعية قبل تخزينها.

ديناميكيات مخزن الذاكرة طويلة المدى ..تتعرض بعض المعلومات في الذاكرة طويلة المدى إلى الاضمحلال بالقياس إلى الكمية الكبيرة التي تبقى مخزونة في هذه الذاكرة أن مخزن الذاكرة طويلة المدى شبه في ضوء هذا المفهوم بالمكتبة ، فالمكتبة تضم في جوانبها آلاف الكتب ويمكن الحصول على أي كتاب إذا تم تخزين الكتب أو تصنيفها بطريقة منهجية معينة بحيث يحمل كل كتاب رمزا معينا يمكننا من

الحصول عليه، وإذا فشلنا في الحصول على الكتاب الذي نريده فأن ذلك يعود إلى صعوبة تحديد مكانه في المكتبة أي عدم معرفتنا بالرمز الخاص به وهذا يعود إلى فشل إستراتيجية الاستدعاء.

بعض الحقائق التربوية المتعلقة بالذاكرة لدى التلاميذ ذوى الصعوبة فى التعلم :

1. لا يمكن إرجاع الفرق في كفاءة الذاكرة عند العاديين إلى فروق في المكونات البنائية، بين العاديين وذوي صعوبات التعلم حيث أن الفروق في المكونات البنائية بسيطة جدا لا تذكر لذا اتجهت الدراسات و البحوث إلى التركيز على استراتيجيات أو نظم التجهيز و المعالجة لذوي صعوبات التعلم.
2. كفاءة استرجاع المعلومات من المخزن الحسي يعد عاملا رئيسيا في اضطرابات الذاكرة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم.
3. توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كم التسميع كما قيس برصد حركة الشفاه أثناء الأداء على مهام تذكرية لصالح العاديين.
4. توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كيف أو نوع التسميع من خلال رصد الاستراتيجيات المستخدمة لصالح العاديين.
5. يمكن استخدام العديد من الحوافز أو البواعث لزيادة كم التسميع لدى ذوي صعوبات التعلم و من ثم زيادة القابلية للحفظ أو الاحتفاظ و بالتالي الاسترجاع
6. توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في إدراك التفاصيل و الاحتفاظ بها أو حفظها لصالح العاديين.

7. وجـود فـروق فرديـة دالـة بـين ذوي صـعوبات الـتعلم و أقـرانهم العـاديين في إستراتيجيات التجهيز و المعالجة.

8. توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في مدة الاحتفاظ بالمعلومات حيث كان معدل انحدار الاحتفاظ بالمعلومات مع تزايد الفترات الزمنيـة أكـبر لـدى ذوي صـعوبات الـتعلم منـه لـدى العـاديين بفـروق دالـة احصائيا.

9. ضعف كفاءة كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

10. يبدو أن ضعف فاعلية الذاكرة العاملة مرتبطا ارتباطا وثيقا بفاعلية الذاكرة طويلـة المـدى مـن حيـث خصائصـها الكميـة والكيفيـة أي المحتـوى المعرفي بمـا تشمله وما ينطوي عليه من ترابطات و تكاملات و تمايزات.

11. تعمل الذاكرة العاملة في التمثيلات المعرفية النشطة للذاكرة طويلة المدى ومـن ثـم فـإن أي ضـعف أو اضـطراب يعـتري الـذاكرة طويلـة المـدى مـن حيـث الكـم أو من حيث الكيف يترك بصماته واضحة على فاعلية الذاكرة العاملة.

12. العلاقـة بـين الـذاكرة العاملـة و كـل مـن الـذاكرة القصيرة المـدى و الـذاكرة طويلـة المدى هي علاقة تأثير و تأثر و مع أن هذه المكونـات في معظم نمـاذج الـذاكرة هـي مكونـان متمـايزة إلى حـد كـبير إلا أن نشـاط وفاعليـة نظـام تجهيـز ومعالجـة المعلومات يتوقف على انسياب تدفق المعلومات بين وحداته المكونة له. وعلى ذلك فاضطراب عمليات التجهيز و المعالجة هي انعكاس لاضطراب أي مـن وحدات نظام التجهيز و المعالجة من هذه الوحدات الذاكرة العاملة

13. تـؤثر اضطرابات كل مـن عمليـات الانتبـاه والإدراك علـى اضـطرابات الـذاكر باعتبار أن فاعلية عمليات الذاكرة تتوقف أيضا على فاعلية عمليات كل من الانتباه والإدراك.

14. التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين يتأثر بمستوى كفاءة أو فاعلية الذاكرة العاملة لديهم من ناحية ومن ناحية أخرى بسبب أنهم لديهم مشكلات في التكامل اللفظي القائم على المعنى الذي ينتظم معم مجالات التحصيل الأكاديمي والتي يمكن اعتبارها سببا نتيجة لاضطراب الذاكرة العاملة.

15. يمكن التميز بين الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى اعتمادا على تباين مهام كل منهما، فبينما تحمل الذاكرة العاملة المعلومات لفترة قصيرة من الزمن حتى يتم تجهيز معلومات إضافية أخرى مرتبطة أو متكاملة معها فإن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات للمعالجة الفورية أو التخزين في الذاكرة طويلة المدى ولذا تقاس الذاكرة العاملة.

تحسين أداء الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

حاولت العديد من الدراسات تحسين أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على مهام الذاكرة وقد دربت التلاميذ على استخدام إستراتجية التكرار Rehearsal strategy بصورة كبيرة حيث يؤكدون أن استخدام أسلوب التكرار ضروري لانتقال المعلومات من الذاكرة الأولية التي تتسم بسعتها وقدرتها المحدودة إلى الذاكرة الثانوية التي تزداد في سعتها وقدرتها على التخزين ويفيد أسلوب التكرار بل ويكون ضروريا حينما يتطلب الأمر تخزين عدد كبير من المعلومات والذي يصعب أن يتم الاحتفاظ به في الذاكرة الأولية وحدها ونجد أن معظم الأطفال ذوى

صعوبات التعلم ممن لا يتبعون أسلوب التكرار لا يتذكرون سوى العناصر الأخيرة من اى تسلسل يضم عناصر كثيرة داخل عمليات التعلم .

صعوبات التفكير

تعد ظاهرة التفكير الإنساني ظاهرة عقلية وإنسانية من أهم واعقد الظواهر السيكولوجية فالتفكير من القدرات العقليا العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية التي لا تستطيع أن تستخدم التجريدات والرموز.

وتشير طبيعة التفكير إلي الكثير من أنماط السلوك وإلى العديد من المواقف إذ انه عملية كلية نستخدمه أثناء ممارستنا لعمليات التذكر والتخيل والقصد والاعتقاد.فهو عملية توسط رمزي.أو استخدام الرموز لقياس الفاصل الزمني بين تقديم بعض المثيرات الخارجية وبين استجابات أنتاجها ويعتبر التفكير عملية داخلية وغالبا ما تعزى إلى النشاط والعقل كما لا يمكن ملاحظة عملية التفكير بصورة مباشرة بل يستدل عليها من خلال ما يلاحظ من سلوك.

تعريف التفكير :

- ✓ التفكير مفهوم مجرد لكون الأنشطة التي يقوم بها المخ عند التفكير تكون غير مرئية وما تشاهده في الواقع هو نواتج التفكير. ويعرف أيضا التفكير انه العملية التي يتم بها الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية اى الأفكار من خلال الإدراكات ثم المعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينها.
- ✓ ويعرف التفكير أيضا أنه العملية العقلية للمثيرات الحسية بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها والحكم عليها.

ويعرفه سولسو *solo* انه عملية تتكون من خلالها تمثيلات عقلية جديدة من تحويل المعلومات من الصورة المعقدة إلى صورة ابسط من خلال التفاعل بين الخصائص العقلية مثل الحكم والتجريد والتخيل وحل المشكلات

- ✓ ويعرف عادل عبد اللّه التفكير بأنه عملية تقع على قمة النشاط العقلي حيث يستطيع الإنسان عن طريقها توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى.
- ✓ ويعرف التفكير بأنه وظيفة بيولوجية يقوم بها المخ من قوالب أو نماذج العمليات المحددة التي من شانها أن تستقبل وتدرك وتفهم وتخزن وتعالج وتراقب وتتحكم في المعلومات.

ويعرف التفكير بأنه عملية عقلية موجهة إلى موقف ما سواء كان مشكلة أو غير ذلك ،وهذا بهدف التصرف تجاه هذا الموقف أما بحل المشكلة أو تفسير عناصره حتى يسهل التنبؤ بما سيترتب عليه.

- ✓ كما يعرف التفكير بأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته السابقة وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف أو مشكلات بغرض التوصل إلى قرارات مناسبة.
- ✓ وأخيرا يعرف التفكير بأنه نشاط عقلي يتضمن معالجة المعلومات الواردة وحل المشكلات وذلك لتحقيق هدف معين في مهمة ما وفى النهاية نشير إلى أننا كأفراد لا نولد بقدراتنا على التفكير كاملة وجاهزة للعمل بل أنها تنمو بشكل تتابعي مع الوقت ،وأن التفكير الإنسانى له أسس بيولوجية.

ويتميز التفكير بالاتي :

1. التفكير عملية عقلية تتميز بالتعقيد والأهمية ويشمل على كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي ويتميز باستخدام الرموز أى أنه يعالجها عن طريق الكلمات والمفاهيم والصور العقلية بدلا من معالجتها عن طريق النشاط العيانى المباشر

2. التفكير نشاط فردى خاص بالفرد كما انه لا يتم بمعزل عن الآخرين ومن ثم فانه يحدث في سياق اجتماعي يتأثر ويتشكل بالبيئة المحيطة به.

3. يرتبط التفكير باللغة التي تعبر عنه سواء باللسان أو التعلم أو الاثنين معا.

4. يتضمن التفكير معظم العمليات العقلية كالإنتباه - التذكر والتعلم وذلك لأننا نعتمد أثناء التفكير على الأشياء التي تعلمناها والخبرات السابقة.

5. التفكير سلوكا أو نشاطا داخليا لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر كما هو الحال بالنسبة للسلوك الحركي أو اللفظي.

أنواع التفكير :

ينقسم التفكير إلى الأنواع التالية :

1. **من حيث الموضوع ..**

ينقسم التفكير من حيث الموضوع إلى:

أ. التفكير الحسي ويمارسه الفرد حيث يتعامل مع المشكلات ذات الطابع الحسي العيانى بحيث تكون عناصر المشكلة حاضرة إمامة ويتعامل معها مباشرة مثل بناء الطفل لمنزل من المكعبات.

ب. التفكير التجريدي يمارسه الفرد مع قضايا نظرية لا تحضر إلا رموزها مثل التفكير في ظاهرة تدنى التحصيل التلاميذ أو الطلاق-أو الاغتراب أو بعض القضايا الاقتصادية والاجتماعية

2. **من حيث الاتجاه ..**

وينقسم التفكير من حيث الاتجاه إلي:

أ. التفكير الواقعي ويرتبط بمشكلات واقعية معاشة تحدد فيه عادة طبيعة المشكلة وحدودها والهدف المراد الوصول إليه والطريقة التي ستتبع لحل المشكلة وفى الأخير إظهار نتيجة التفكير للآخرين بصورة موضوعية.

ب. التفكير الخيالي ويحدث عندما يطلق الفرد العنان لخياله وخواطره دون هدف محدد فيسرح بأفكاره دون حدود وقيود والتفكير الخيالي قد يكون عملية إستحضار للأحداث السابقة أو توقعا لأحداث المستقبل أو يكون تخيلا وهميا كما يحدث في أحلام اليقظة.

3. **من حيث النوع ..**

ينقسم التفكير من حيث النوع إلى:

أ. التفكير الإستدلالي وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعنى إقامة الدليل على وجود ظاهرة معينة أو علاقة معينة وذلك بإتباع خطوات التفكير الإستدلالي كعملية عقلية تبدأ بتحديد المشكلة وجمع الأدلة عليها ثم فحص هذه الأدلة والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

ب. التفكير الحدسي ويشير هذا النوع من التفكير إلى الإدراك المفاجئ للحل أي بمعنى أن الفكرة الموضحة التي تطرأ فجأة على الشعور وكثيرا ما يحدث ذلك عندما يكون الفرد لا يفكر في الموضوع، وبالحدث يصل إليها أو هي عملية الاستبصار حيث يصل الفرد إلى استنتاجات صحيحة دون أن يستطيع شرح الأسس التي تقوم عليها هذه الاستنتاجات.

4. **من حيث البساطة والتعقيد**

ينقسم التفكير من حيث البسا ـة والتعقيد إلى:

أ. التفكير البسيط مثل تفكير أطفالنا الصغار وتفكير الأفراد العاديين في معالجة مشكلات ذات بعد واحد مثال ذلك التفكير في الذهاب الى موعد المحاضرة في الجامعة.

ب. التفكير المعقد ويتناول معالجة المشكلات ذات الأبعاد المختلفة والمعقدة وهو من سمات تفكير الأفراد الناضجين والعلماء كالتفكير في أيجاد طريقة لإنعاش الاقتصاد ومحاربة مشكلات البطالة وتعاطي المخدرات.

5. **من حيث الإنتاج ..**

يقسم التفكير من حيث الإنتاج إلى:

أ. التفكير التقاربى ويتسم هذا النوع من التفكير بالبحث عن حل واحد أو إجابة واحده عن كل سؤال حيث يكون على المفكر أن يصل إلى الحل الصحيح وهو الحل الوحيد في نفس الوقت مثال ذلك 2=2= 4 أى لا يكون الفرد مطالب بالإتيان بأفكار فيها إنكار أو تجديد أو طرافة بل أن يذكر الحل الصحيح وفقط وهو الحل المتعارف عليه وهذا النوع من التفكير هو ما تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة والتي تتضمن اختبارات في الفهم والاستدلال والقدرات العددية وإدراك العلاقات.

ب. التفكير التباعدى هذا التفكير يمتاز بأنه نشاط عقلي يتميز بالبحث والانطلاق بحريه في اتجاهات متعددة بحثا عن الحلول والإجابات للمشكلة الواحدة والسؤال الواحد وهذا النوع من التفكير هو الذي يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والإبداع والتجديد والابتعاد عن التبعية والتقليد

أنشطة التفكير:

يتضمن التفكير مجموعة من الأنشطة ومنها :

أ- الموازنة والمقارنة حيث يلجأ الفرد إلي إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء التي تعرض عليه سواء كانت هذه الأشياء مادية أو معنوية وتحتاج هذه العملية إلي قدرة تمييزية عالية لإيجاد التشابه بين الأشياء.

ب- التصنيف وهى عملية يقوم بها الفرد بتصنيف الأشياء طبقا لاشتراكها في صفة معينة كالطول واللون والحجم إلي غيرها.

ج- التجريد - وهى من العمليات العقليا في التفكير حيث يقوم فيها الفرد بتجريد شيء ما أو فكرة ليصل إليها.

د- التحليل وهى عملية عقلية يلجأ فيها الفرد إلى تحليل الشيء إلى عناصره المكونة له وكلما تمكن الفرد من هذه المهارة كلما حكمنا عليه بالفهم والاستيعاب حيث لا يمكن أن يكون هناك تحليل بدون فهم أو استيعاب للشيء المتعلم أو موضوع البحث.

هـ-التركيب وتدل هذه العملية على إعادة بناء الأشياء التي أمام الفرد في صورة جديدة وصولا إلى عنصر جديد من العناصر الجزئية.

و - الاستدلال وهى إحدى العمليات العقلية لأنشطة التفكير، والتفكير الاستلالى نوعان استنتاجي وهو استنتاج الأمثلة والشواهد من القاعدة العامة أو الكلية و الاستدلال الاستقرائي وهو استنتاج القاعدة من خلال الجزئيات

التفكير لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

- اهتمت الدراسات المبكرة في حقل صعوبات التعلم بخصائص الطلاب ذوى الصعوبة وأهملت التفكير لديهم على اعتبار أن هؤلاء الطلاب لديهم ذكاء متوسط أو أعلي من المتوسط وبالتالي فأنهم سوف يؤدون بطريقة جيدة على اختبارات التفكير.ولكن مع التقدم العلمي في مجال التربية الخاصة ومع إزدياد الاهتمام بمجال صعوبات التعلم نشطت حركة الدراسات البحثية التي تناولت التفكير لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم والتي خرجت بنتائج غير التي كانت متوقعة فتوصلت إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبة في استخدام الاستراتجيات

المعرفية الفعالة فضلا عن قصور واضح لديهم في معرفة وتذكر التفاصيل ومراقبة الذات وتصحيح الأخطاء.

- كما أشارت الدراسات الي أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبة في التفكير وخاصة المجرد ويواجهون صعوبة في تنظيم وتسلسل الأفكار فضلا عن القصور الواضح في تعميم التعلم أو تنظيم الأفكار بتسلسل منطقي موضوعي وهذا يرتبط بقدرته على معرفة الجزئيات وإنما ينظر إلى الأمور بشكل كلى.

ويشير (يوسف قطامى، 2002) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجدون صعوبات في الاتى :

- صعوبة في تغيير الإستراتجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك.
- صعوبات في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.
- صعوبة في التنبؤ.
- صعوبة في التخطيط.

تعليم التفكير للطلاب ذوى صعوبات التعلم :

تعد تنمية قدرة الطلاب ذوى صعوبات التعلم على التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعى إليها المهتمون بمجال التربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة حتى يصبح هؤلاء الأطفال قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة حاضرا أو مستقبلا وتعتبر عملية التفكير والتدريب عليها من التحديات التي تواجه مجال التربية الخاصة ويمكن القول أن هؤلاء الطلاب في حاجة ماسة إلى تعلم مهارات التفكير التي تساعدهم في الدراسة كما تحسن من اتجاهاتهم نحو الدراسة وتشعرهم أنهم يمتلكون القدرة على أن يصبحوا أفضل ويعتبر الطلبة ذوى صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة إلى تعلم طرق التفكير. لان مشكلة هؤلاء الطلاب تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها الطلاب العاديون.ومما يشجع على

ذلك أن هؤلاء الأطفال لديهم القابلية لتعلم الإستراتجيات التي فشلوا في أنتاجها بشكل تلقائي باستراتجيات أخرى أكثر فاعلية.

ومما يجعلنا نتفاءل بإمكانية تدريب الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مهارات التفكير أن معظم الدراسات أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسطة وهم قادرين على التفكير كما تنموا وتتطور القدرات المعرفية لديهم باستمرار ولديهم القدرة على تغيير الاستراتجيات عندما يكتشفوا عدم جدوى استخدامها أو عدم فعاليتها كما لديهم القدرة على توقع النتائج.ومن ثم أصبح الآن يمكننا القول (أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يستطيعون تعلم مهارات التفكير بصورة مباشرة) **وهناك أسلوبين لتعليم التفكير لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم:**

أ- تدريس التفكير كمنهج مستقل ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع **ما يلى** :

- برنامج فيورستين التعليمي الاثرائى.
- مجموعة سومر لمهارات التفكير.
- برنامج الفلسفة للأطفال.
- برنامج الكورت في تنمية التفكير.

ب-تدريس التفكير ضمن المناهج العادية ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع **ما يلى:**

- برنامج ليت Leat
- برنامج مهارات التفكير الفعالACTS

ينقسم الإدراك إلى نوعان هما : الإدراك البصري – الإدراك السمعى .

أ - مهارات الإدراك البصري :

بعض الطلاب الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، وقد لا يميزون علاقة الأشياء بعضها ببعض فقد لا يستطيع الطالب ذوو صعوبة التعلم تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة، وقد يجد مشكلات في الحكم على الأشياء مثل حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه، وربما يعانى هؤلاء الطلاب من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية أو في ترتيب الصور التي تحكى قصة معينة ترتيباً متسلسلاً أو في عقد مقارنة بصرية كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات غير اللفظية كما أنهم يعانون من صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة .

ب- مهارات الإدراك السمعي:

يعانى الطلاب ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في فهم ما يسمعونه واستيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث أو السؤال وقد يخلط بين الأرقام التي لها نفس الأصوات مثل (6)، (9)، وقد يجد صعوبة في التعرف على الأضداد عكس الكلمة، وقد يعانى من مشكلات في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة ويعانى من مشكلات في التذكر السمعي وإعادة سلسلة في الكلمات أو الأصوات في تتابعها.

3- الذاكرة :

نشاط حل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المختزنة في الذاكرة قصيرة المدى *Short term memory*، والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات، ويتطلب نشاط حل

المشكلات قدرات تذكرية نشطة أو فعالة وهذا على مستوى الذاكرة قصيرة المدى فعلى سبيل المثال ربما يعرف الفرد من خلال المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أن 7 + 9 = 16، ولكنه لا يستطيع أن يفعل شيئاً ما لم تنشط الذاكرة قصيرة المدى وسلوك حل المشكلة يتطلب أيضاً اكتشاف واسترجاع كلاً من المعرفة الواقعية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى

ولكي تتم عملية حل المشكلة لابد من أن تسترجع القواعد *Rules* والأحكام والقوانين المختلفة أو ما يمكن تسميته بالمهارات المعرفية التي تم تعلمها سابقاً والتي لها علاقة من بعيد أو قريب بحل المشكلة أن المشكلات لا يمكن حلها من فراغ بل لابد من الاستعانة بالقواعد والأحكام ذات العلاقة بالمشكلة .

سعة الذاكرة قصيرة المدى ..

ويذكر (ستيرنز *Stearns* 1986) أن مهارات الذاكرة ترتبط بحل المشكلات على جميع المستويات مثل استرجاع المعلومات من الأساس المعرفي، ومثل استدعاء الاستراتيجيات المستخدمة في المواقف المشابهة السابقة، وكذلك مثل استدعاء الفروض والاستجابات التي يفترضها الفرد في حل المسألة الحالية كل هذه العمليات وغيرها تتضمن مهارات الذاكرة.

والقصور في مهارات الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى الطفل ويسبب له صعوبات في التعلم، وقد يكون هذا القصور في الذاكرة السمعية والبصرية أو الحركية ما يؤدى إلى صعوبة لدى الطفل في تعلم الأحرف الهجائية أو في تذكر وكتابة الأعداد في الحساب أو في تذكر الحقائق والمفاهيم التي درسها من قبل والمواقف التعليمية السابقة.

ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بدور الذاكرة في حل المشكلات ما يلي:

أ – سعة الذاكرة قصيرة المدى :

تلعب الذاكرة قصيرة المدى دوراً كبيراً في عملية حل المشكلات حيث لابد أن تحفظ البيانات الخاصة بالمشكلة في الذاكرة قصيرة المدى وتختلف حدود سعة هذه المخزن من فرد لآخر، ويعانى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم قصوراً في سعة الذاكرة قصيرة المدى.

ب- سعة الذاكرة طويلة المدى :

تلعب الذاكرة طويلة المدى دوراً لا يقل أهمية عن دور الذاكرة قصيرة المدى، حيث يكون بعض الأفراد على استعداد لاستدعاء نسبة كبيرة من المعلومات المخزونة، بينما يحتاج الآخرون إلى مفاتيح تساعدهم في أداء هذه العملية لدرجة أن قدرتهم على التعرف تتعدى قدرتهم على الاستدعاء، وقد تتداخل العيوب في أي من هذه الوظائف مع التفكير بشكل أو بأخر، ويتطلب حل المشكلة استدعاء المعلومات السابقة من الذاكرة طويلة المدى وأي اضطراب في الذاكرة طويلة المدى يؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلة.

ج- سعة المعالجة :

تعد القدرة على تخزين بنود أكثر من البيانات في الذهن ومعالجتها في آن واحد ميزة كبرى، حيث إن حدود سعة المعالجة قد تضع نوعاً من القيود على مدى تعقد المشاكل التي يستطيع الفرد حلها ويؤثر أي اضطراب يصيب سعة الذاكرة المباشرة للفرد على التفكير وعلى عملية حل المشكلات تأثيراً سيئاً (ر. و. يبين 1993).

وتشير دراسة (ويبستر Webester 1980) إلى أن الطلاب ذوى الصعوبات الحادة في الحساب يعانون من قصور في مدى الذاكرة قصيرة المدى البصري

والسمعي، ويعد هذا القصور هو المسئول عن ضعف أداء هؤلاء الطلاب على الاختبارات الرياضية وأنه يجب أخذ الذاكرة في الاعتبار عند تصميم برامج علاجية لهؤلاء الطلاب لما له من دور كبير في عملية التعلم.

الإدراك الحركي والتآزر العام:

فالتلميذ غالبا ما يصطدم بالأشياء ويتعثر،كما يعاني من صعوبات في المشي أو الجري أو ركوب الدراجة،وقد يخلط بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار.

صعوبات المجال الحركي: يشمل كل من الحركات الكبيرة والدقيقة والتي غالبا ما يعاني طفل صعوبات التعلم من قصور فيها، بالإضافة إلى المشاكل التي ترتبط بما يسمى بمهارات الإدراك الحركي التي كانت الأساس في تشخيص الأطفال المصابين بتلف طفيف في الدماغ.

- من أهم المشكلات الحركية الكبيرة: التوازن العام والذي يظهر على شكل مشاكل في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن.
- من أهم المشكلات الحركية الدقيقة: تظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي. ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي والقفز والإمساك ومش التوازن، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص وتزرير الثياب.

تعرف صعوبات الحركة:

- يواجه مشكلات في التمييز بين اليمين و اليسار .
- يظهر على حركاته الجسمية عدم التناسق .
- يركض أو يمشي بتسارع غير مناسب .
- معرض للحوادث .
- صعوبة في مسك القلم أو الطبشورة .
- ضعف في الخط اليدوي .
- صعوبة في استعمال المقص .
- يسقط الأشياء بكثرة .
- يحاول وضع الأشياء الكبيرة في أماكن صغيرة .
- صعوبة في رسم أجزاء الجسم في أماكنها وأحجامها الصحيحة .
- مشكلات في فهم مفاهيم الزمان و المكان و الجغرافيا .
- صعوبة في معرفة الوقت .
- صعوبة في التعبير عن فكرة من خلال الإشارات أو التمثيل .

اضطرابات اللغة والكلام:

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة ، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية ، حيث تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة . وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة ، أو إضافة كلمات غير مطلوبة ، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً ، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة ، على قواعد لغوية سليمة .

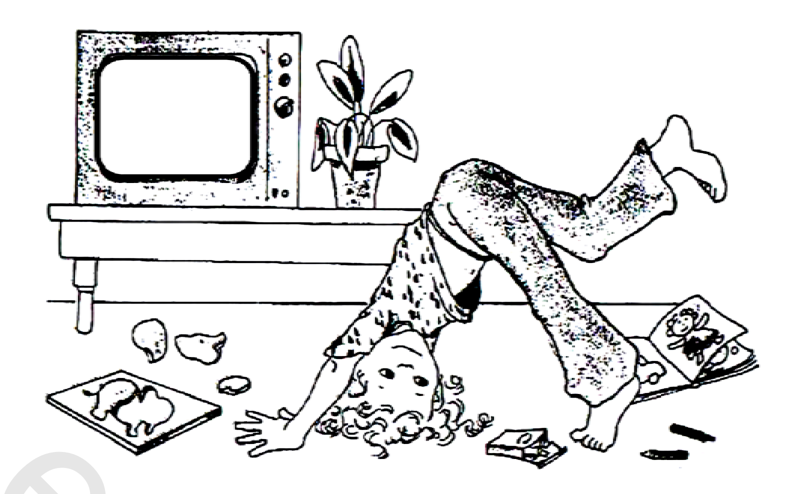
من ناحية أخرى ، فإنهم قد يكثرون من الإطالة و الالتفاف حول الفكرة ، عند الحديث ، أو رواية قصة ، وقد يعانون من التلعثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفهي ، أو القصور في وصف الأشياء ، أو الصورة ، أو الخبرات ، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات ، حول موضوعات مألوفة ، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك ، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم وضوح الكلام ، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة

خصائص الطفل المصاب بصعوبات التعلم

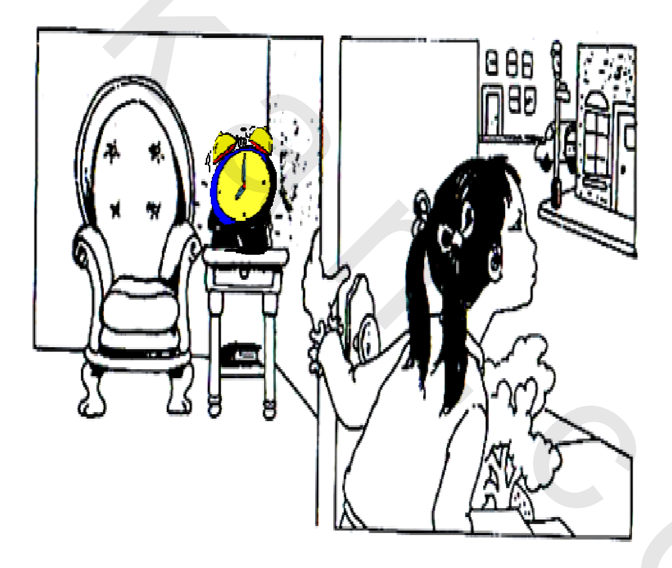
انظر الى الصور التالية :



لا يتمكن من الانتباه و التركيز لفترة زمنية كافية لشخص يحدثه أو لشخص يقوم بعمل يثير انتباه.



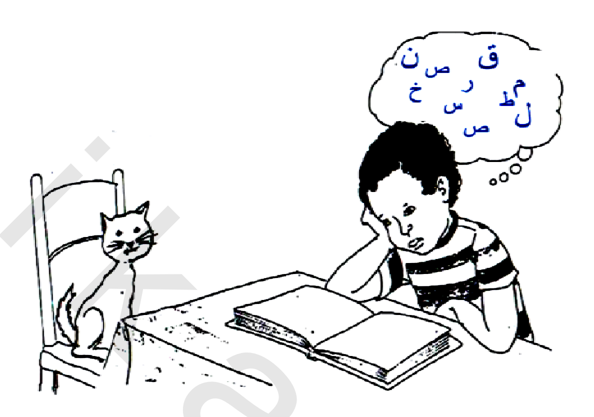
يظهر نشاطاً حركيا زائدًا قد يسبب له التعب و الارهاق و بالرغم من ذلك لا يتوقف عن الحركة من تلقاء نفسه .



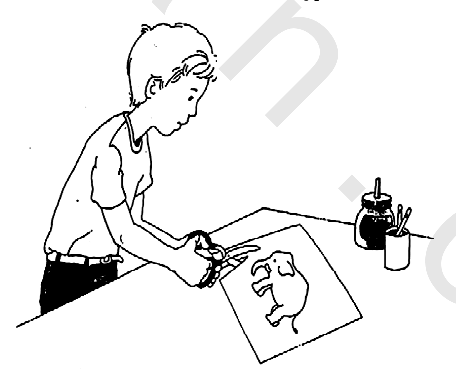
لا يربط بين الأصوات البيئية و مصادرها .



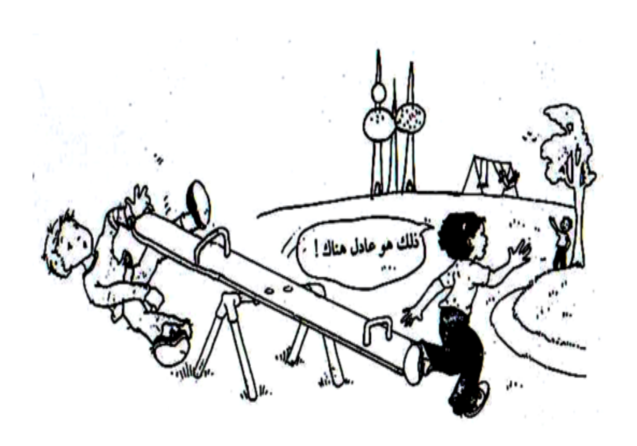
يعكس الأرقا الموجودة في المنازل المختلفة .



لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمة .



عدم وجود مهارات حركية مناسبة (تتناسب مع سنه) مثل فك الأزرار وربطها ، استخدام المقص .



كثرة الحركة والاندفاع ونوبات الانفجار والهياج .



الصعوبة في الادراك البصري .

الفصل الرابع
صعوبات التعلم لدى الأطفال

سوء الأداء الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه بعض الآسر التي تطمع أن يكون أبناؤها من المتفوقين - وهناك عدة أسباب لسوء الأداء الدراسي للأطفال والمراهقين - فالبعض قد يكون لديهم مشاكل أسرية أو عاطفية- بينما عند البعض الآخر يكون سبب الاضطراب أساسا في المجتمع الذي يعيشون فيه أو في المدرسة أو في شلة الأصدقاء - وهناك فئة أخرى يكون سبب سوء الأداء الدراسي أساسا بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم، ولكن هناك 10 - 20 ٪ من هؤلاء الأطفال يكون سبب سوء الأداء الدراسي أو صعوبة التعلم لديهم بسبب وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي ويطلق عليه " اضطراب التعلم "

وأحيانا نعجز عن تفسير بعض الظواهر أو أن نفشل في فهم بعض البديهيات لكن لا يعني ذلك عجزنا التام عن الفهم أو التعلم أو المحاولة في التفسير والبحث عن خفايا ما نراه بأعيننا ونشعره بقلوبنا.

لكن هؤلاء الأطفال قد عانوا من هذا العجز الحقيقي عن التعلم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم وأحاسيسهم.

فيتوقفون عن أي ردة فعل لهذه الظاهرة ،عاجزين عن التعبير، والتفاعل مع ما يرونه أو يحسونه.

ففي كثير من الأحيان ينتاب الأبوين الخوف والقلق لما يلاحظانه على صغيرهما من عدم القدرة على إمساك الأشياء كلتا يديه أو كثرة حركته واندفاعه

وبخاصة في أثناء اللعب أو السير أو لعدم تجاوبه مع ما يدور حوله من حركة أو أحداث مثيره.

وفي الجهة الأخرى نرى الأمر نفسه يحدث مع المدرسين ، إذ كثيرا ما يواجهون صعوبات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات وتفسيرات الظواهر لخيالات وتفكير هؤلاء الأطفال ، فمنهم من يقوم بإثارة الشغب داخل الفصل ، ومنهم من يقوم بالاعتداء على زملاءه ومنهم من يضايق غيره ومنهم المهمل في أداء واجباته وفهم دروسه.

لكن كل هذه التصرفات ترجع إلى سبب خارج عن إرادتهم وهو عجزهم عن التعلم والربط وهو سبب خارج عن نطاق التخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية وإنما قد تكون إعاقة في مجال الإدراك والربط بين ما يرونه وما يصل للمخ .

لذا فهم بحاجة لمن يقوم بدور الربط بالنسبة لهم ليساعدهم في التخطي والوصول لمرحلة الفهم والاستيعاب بين ما يرونه وما يشعرونه وما يدركونه بعقولهم

الأهداف العامة للبحث :-

1. التوصل للأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدي الأطفال.
2. محاولة التوصل لأسباب صعوبات التعلم لدى الأطفال.
3. محولة إيجاد الحلول لمشكلة صعوبات التعلم لدى الأطفال.
4. تقديم المساعدة للطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم .
5. محاولة إنهاء المشكلة لدى الطفل ومساعدته فى التأقلم مع أقرانه.
6. مساعدة ولى الأمر فى كيفية اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطفل وكيفية التعامل معه.

7. مساعدة الوالدين فى فهم المشكلة .

8. التعاون بين المدرسة والعائلة.

9. التشخيص والتدخل المبكر.

10. مساعدة المعلم لتوضيح كيفية التعرف على من لدية صعوبات تعلم.

ما هي صعوبات التعلم ؟

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير ، أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو النطق ، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

وهناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية :

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة. أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل

صعوبات في تعلم اللغة الشفهية فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم .

إذن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفلة لا يوجد لديها مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنها بحاجة لتدريب أكثر منكم حتى تصبح قدرتها أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما أن يكون هذا جزء من الفروق الفردية في القدرات الشخصية، فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس. ثم إن الدرجة التي ذكرتها ليست سيئة، بل هي في حدود الممتاز.

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة

السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع .

ورغم أن ذوي الإعاقات السابق ذكرها يظهرون صعوبات في التعلم، ولكننا هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية، وهي الأغلب التي يعاني منها طفلك .

و تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه -ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية- حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب .

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا .

والمتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه. ولكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق واللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية،

ومن أبرزها ما يلي :

- ✓ التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي .
- ✓ -وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام .

- ✓ ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة .
- ✓ صعوبة الحفظ .
- ✓ صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة .
- ✓ صعوبة في مهارات الرواية .
- ✓ استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه .
- ✓ وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم .

وغالبًا تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين .

- ✓ أما بعض مظاهر ضعف التركيز، فهي:
- ✓ صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية .
- ✓ صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).
- ✓ سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان .
- ✓ صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى).
- ✓ تضييع الأشياء ونسيانها .
- ✓ قلة التنظيم .
- ✓ الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول .
- ✓ عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح باستمرار .
- ✓ أن تظهر معظم هذه الأعراض في أكثر من موضع، مثل: البيت، والمدرسة، ولفترة تزيد عن ثلاثة أشهر .

- ✓ عدم وجود أسباب طارئة مثل ولادة طفل جديد أو الانتقال من المنزل؛ إذ إن هذه الظروف من الممكن أن تسبب للطفل انتكاسة وقتية إذا لم يهيأ الطفل لها .

وقد تظهر أعراض ضعف التركيز مصاحبة مع فرط النشاط أو الخمول الزائد، وتؤثر مشكلة ضعف التركيز بشكل واضح على التعلم، حتى وإن كانت منفردة، وذلك للصعوبة الكبيرة التي يجدها الطفل في الاستفادة من المعلومات؛ بسبب عدم قدرته على التركيز للفترة المناسبة لاكتساب المعلومات. ويتم التعامل مع هذه المشكلة بعمل برنامج تعديل سلوك .

ورغم أن هذه المشكلة تزعج الأهل أو المعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يزيد المشكلة؛ لأن إرغام الطفل على أداء شيء لا يستطيع عمله يضع عليه عبئًا سيحاول بأي شكل التخلص منه، وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (وهذا ما يحدث غالبًا مع ذوي صعوبات التعلم أيضًا إذا لم يتم تشخيصهم في الوقت المناسب).

وليست المشاكل الدراسية هي المشكلة الوحيدة، بل إن العديد من المظاهر السلوكية أيضًا تظهر لدى هؤلاء الأطفال؛ بسبب عدم التعامل معهم بشكل صحيح مثل العدوان اللفظي والجسدي، الانسحاب والانطواء، مصاحبة رفاق السوء والانحراف، نعم سيدي.. فرغم أن المشكلة تبدو بسيطة، فإن عدم النجاح في تداركها وحلِّها مبكرًا قد ينذر بمشاكل حقيقية. ولكن ولله الحمد فإن توفر الاهتمام بهذه المشاكل، والوعي بها، وتوفر الخدمات المناسبة والاختصاصيين المناسبين والمؤهلين يبشر بحال أفضل سواء للطفل أو لأهله .

من هم ذوى صعوبات التعلم؟

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمرى الواحد،

ويعد الطفل من ذوى صعوبات التعلم إذا:

سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهى: مهارة القراءة – الفهم القرائي – العمليات الحسابية أو الرياضية – الاستدلال الرياضي – التعبير الكتابي – التعبير الشفهي – الفهم السمعي.

وعلى هذا فإن التلميذ أو الطفل الذي يسجل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوى صعوبات التعلم .

ومن ثم فإن هناك العديد من أنماط صعوبات التعلم التي تتعدد بتعدد الانحراف في أي من المهارات المشار إليها.

نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم:

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين 12 إلى 15 بالمائة بين أفراد المجتمع

أسباب صعوبات التعلم:

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم ، فان محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ...ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب...ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل الطرق للعلاج، ولكن على العلماء بذل الكثير من الجهد لدراسة الأسباب

والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث ففي الماضي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن اغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة فى المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وتربيط المعلومات من مناطق المخ المختلفة --- وحاليا فان النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل

ما هي أسباب صعوبات التعلم؟

لقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها:

عيوب في نمو مخ الجنين:

1. العيوب الوراثية
2. تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير
3. مشاكل أثناء الحمل و الولادة
4. مشاكل التلوث و البيئة

هل صعوبات التعلم ناتجة عن اختلافات في المخ ؟

بعد مقارنة الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم مع الأفراد الأسوياء وجد العلماء بعض الاختلافات في تركيب ووظائف المخ- فعلى سبيل المثال وجد العلماء أن هناك اختلافا في بعض مناطق المخ التي تسمى المنطقة الصدغية وهي منطقة مسئولة عن اللغة وتوجد في السطح الخارجي على جانبي المخ، و قد وجد أن هذه التركيبات المخية تكون متساوية على كل من فصي المخ في الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة ، و لكن في الأفراد الأسوياء تكون تلك التركيبات المخية

أكبر في الناحية اليسرى عنها في الناحية اليمنى، و يأمل العلماء أنه مع تقدم الأبحاث سوف يستطيعون في النهاية التوصل إلى الأسباب الدقيقة لتلك الإعاقات وذلك من أجل علاج ومنع حدوث تلك الإعاقات في المستقبل .

كيف التعرف على من لديه صعوبات تعلم ؟

اختلف العلماء في تحديد تعريف لصعوبات التعلم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم وكذلك صعوبة اكتشاف هؤلاء التلاميذ على الرغم من وجودهم بكثرة في كثير من المدارس فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لأنها تعاني تباينا شديدا بين المستوى الفعلي (التعليمي) والمستوى المتوقع المأمول الوصول إليه، فنجد إن هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أن فوق المتوسطة أو يصل إلى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي في حين انه لم يصل إلى هذا المستوى .

فمن هو الطفل الذي يعاني صعوبات التعلم؟

هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطرابا انفعاليا بل هو طفل يعاني اضطرابا في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة .

أنواع صعوبات التعلم

1. صعوبات تعلم نمائية:

و هي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه ـ الإدراك ـ التفكير ـ التذكر ـ حل المشكلة) ومن الملاحظ إن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها .

وهي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية،التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد هذه الصعوبات

يمكن أن تقسم إلى فرعين وهما :

-صعوبات أولية : مثل الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة.

-صعوبات ثانوية : مثل التفكير ، والكلام ، والفهم واللغة الشفوية.

وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

-النمو اللغوي.

-النمو المعرفي.

-نمو المهارات البصرية الحركية.

2. **صعوبات تعلم أكاديمية**:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية .

فمثلاً:

- ✓ تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.
- ✓ تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات .
- ✓ تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني،والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

محاكات التعرف على صعوبات التعلم

هناك خمسة محاكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي :

1. **محك التباعد:**

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران :

أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي .

ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية .

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

2. **محك الاستبعاد:**

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي . الإعاقات الحسية . المكفوفين . ضعاف البصر . الصم . ضعاف السمع . ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد . حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

3. **محك التربية الخاصة:**

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة .

4. **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:**

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق

عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسية في القدرة على التحصيل .

5. **محك العلامات الفيورولوجية:**

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (*Minimal Dysfunction*) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر إن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

الأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدي الأ فال

إدراك الوالدين للصعوبات أو المشكلات التي تواجه الطفل منذ ولادته من الأهمية حيث يمكن علاجها والتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها.

وصعوبات التعلم لدي الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل علي علاجها حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العملي مؤدية إلي الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.. والأطفال ذوو صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعدهم علي مواجهة مشكلاتهم التعليمية والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال.

ومظاهر صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة تتلخص في عدة نقاط هى:

من حيث الإدراك الحسي:

فإنه مثلا قد لا يستطيع التمييز بين أصوات الكلمات مثل[أشجار- أشجان، سيف - صيف] ولا يركز أثناء القراءة.

* مشكلة إكمال الصور والأشكال الناقصة والعاب الفك والتركيب.
* قد لا يستطيع تصنيف الأشكال وفقا للون أو الحجم أو الشكل أو الملمس.
* قد لا يستطيع التركيز علي ما يقال له أثناء تشغيل المذياع أو التليفزيون وقد يكون غير قادر علي التركيز علي ما يقوله المعلم بالفصل.

من حيث القدرة علي التذكر:

يأخذ فترة أ ـول من غيره في حفظ المعلومات وتعلمها كحفظ الألوان وأيام الأسبوع:

- لا يستطيع تقديم معلومات عن نفسه أو أسرته.
- قد ينسي أدواته وكتبه أو ينسي أن يكمل واجباته
- قد يقرأ قصة ومع نهايتها يكون قد نسي ما قرأه في البداية.

من حيث التنظيم:

- تظهر غرفة نومه في فوضي.
- عندما يعطي تعليمات معينة لا يعرف من أين وكيف يبدأ.
- وقد يصعب عليه تعلم وفهم اليمين واليسار، فوق وتحت وقبل وبعد، الأول والآخر، الأمس واليوم.
- عدم إدراكه مدي مساحة المنضدة وحدودها فيضع الأشياء علي الطرف مما يسبب وقوعها كذلك اصطدامه بالأشياء وأثناء الحركة. وقد يكون أكثر حركة أو أقل حركة من غيره من الأطفال أما من حيث اللغة فقد

يكون بطيئا في تعلم الكلام أو النطق بطريقة غير صحيحة [أبدال حروف الكلمة]

- وقد يكون متقلب المزاج ورد فعله عنيفا غير متوافق مع الموقف فمثلا يصيح بشكل مفاجئ وعنيف عندما يصاب بالإحباط.
- قد يقوم بكتابة واجباته بسرعة ولكن بشكل غير صحيح أو يكتبها ببطء بدون إكمالها.

بالنسبة لحل المشكلات:

قد يصعب عليه تعلم المراحل المتتابعة التي يحتاجها لحل المشكلات الرياضية مثل الضرب والقسمة الطويلة والمعادلات الجبرية وقد لا يجد طرقا مختلفة لحل المشكلة فلا يجد غير طريقة واحدة لحلها.

- وقد يصعب عليه النقل من السبورة أو من الكتاب فيحذف الكلمات أو الحروف.
- قد يتميز خطه بالرداءة وقد يقوم بعمل أخطاء إملائية بسيطة لا تتناسب مع مرحلته العمرية.

من حيث القدرة علي التذكر:

- تأكد من أن أجهزة السمع لدي طفلك تعمل بشكل جيد
- أعطه بعض الرسائل الشفهية ليوصلها لغيره كتدريب لذاكرته ثم زودها تدريجيا.
- دع الطفل يلعب ألعابا تحتاج إلي تركيز وبها عدد قليل من النماذج ثم زود عدد النماذج تدريجيا.
- أعط الطفل مجموعة من الكلمات(كأشياء، أماكن، أشخاص).
- دعه يذكر يلك كلمات تحمل نفس المعني

- في نهاية اليوم أو نهاية رحلة أو بعد قراءة قصة دع الطفل يذكر ما مر به من أحداث.
- تأكد أنه ينظر إلي مصدر المعلومة المعطاة ويكون قريبا منها أثناء إعطاء التوجيهات[كالنظر إلي عينيه وقت إعطائه المعلومة]
- تكلم بصوت واضح ومرتفع بشكل كاف يمكنه من سماعك بوضوح ولا تسرع في الحديث.
- علم الطفل مهارات الاستماع الجيد والانتباه، كأن تقول له(أوقف ما يشغلك، انظر إلي الشخص الذي يحدثك، حاول أن تدون بعض الملاحظات، اسأل عن أي شيء لا تفهمه)
- استخدم مصطلحات الاتجاهات بشكل دائم في الحديث مع الطفل أمثال فوق، تحت، ادخل في الصندوق.

من حيث الإدراك البصري:

- تحقق من قوة إبصار الطفل بشكل مستمر بعرضه علي طبيب عيون لقياس قدرته البصرية.
- دعه يميز بين أحجام الأشياء وأشكالها وألوانها مثال الباب مستطيل والساعة مستديرة
- القدرة علي القراءة:التأكد من أن ما يقرؤه الطفل مناسبا لعمره وإمكانياته وقدراته وإذا لم يحدث يجب مناقشة معلمه لتعديل المطلوب قراءته، أطلب من المعلم أن يخبرك بالأعمال التي يجب أن يقوم بها في المواد المختلفة مثل العلوم والتاريخ و الجغرافيا قبل أعطائه إياها في الفصل حتي يتسني لك مراجعتها معه.

- الممارسات الاجتماعية:قد لا يستطيع تقويم نفسه علي حقيقتها فيظن انه قد أجاب بشكل جيد في الامتحان ويصاب بعد ذلك بخيبة أمل.. وهناك صفات مشتركة بين هؤلاء الأطفال فقد يكون تحصيله ومستواه في بعض المواد جيدا ويكون البعض الآخر ضعيفا.. وقد يكون قادرا علي التعلم من خلال طريقة واحدة مثلا باستخدام الطريقة المرئية وليست السمعية وقد يتذكر ما قرأه وليس ما سمعه.

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم:

- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
- التعرف علي نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.
- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.
- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوي الطفل فالوالدين لهما تأثير مهم علي تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلا:
- لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال
- وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.
- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد إلي مكانه بعد استخدامه وعلي جميع أفراد الأسرة إتباع تلك القوانين حيث إن الطفل يتعلم من القدوة.

- تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتي تكون مناسبة لقدراته.
- احرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلي مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئا جديدا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهي من العمل المطلوب منه
- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم

علاج ذوي صعوبات التعلم :

كل طفل له الحق فى التعليم الذى يتناسب مع سنه وقدراته واستعداده الطبيعى، ولذلك فإن البرامج المدرسية يجب أن تعطى القالب الذى يتلاءم مع كل طفل ، وأن تهدف إلى مساعدة الأطفال الذين يعانون من أسباب إعاقة عامة أو خاصة على التغلب عليها بقدر الإمكان ولكن ذلك غير ممكن عمليا فضمن العائلة الواحدة من الصعب تلبية احتياجات طفلين أو ثلاثة يكون فارق السن بينهم صغيرا، كما أنه ليس بإمكان المدرسة أن تقدم برامج دراسية معينة لكل تلميذ، فمعظم البرامج التربوية توضع وتدار نظريا حسب المستوى العادى للأطفال فى سن معينة، مما يجعل نسبة كبيرة من الأطفال تعانى من الملل والتخبط والتعثر، على الأقل فى بعض المجالات فى مراحل معينة من حياتهم ، فالصعوبات المتعلقة بعملية التعليم فى المدرسة لا تعزى بأية حال إلى عدم القدرة على التعلم فالعديد منها سببه (لفترة مؤقتة) عدم التكافؤ بين توقعات المدرسة أو الفصل ، وسن الطفل واهتماماته، وعدد كبير من صعوبات التعلم لا يعكس مشاكل عقلانية ولا علاقة لها بالمقدرة على المعرفة بل مشاكل عاطفية أو اجتماعية تعيق عملية التعلم--- فالطفل غير السعيد أو القلق أو المهموم لا يمكنه التعلم بسهولة وبلذة

سواء كان شعوره بالتعاسة سببه المدرسة أو البيت --- وفى بعض الأحيان يكون لبعض المشاكل الاجتماعية التى تبدو صغيرة أثر كبير جدا على استيعاب الطفل لدروسه.

البرنامج التعليمي الخاص

إن عمل برنامج تعليمى خاص هو الاختيار العلاجي المفيد للأطفال الذين يعانون من إعاقات التعلم -- ويجب عمل برنامج تعليمي خاص مناسب لكل طفل حسب نوع الإعاقة التعليمية التي يعاني منها --- ويكون ذلك بالتعاون بين الأخصائي النفسي والمدرس والأسرة، ويجب مراجعة هذا البرنامج كل عاملكن نضع في الاعتبار القدرات المناسبة الحالية للطفل وصعوبات التعلم التي يعاني منها

تفهم الوالدين للمشكلة:

يجب على الآباء أن يتفهموا طبيعة مشاكل أبنائهم وان يساعدوا المدرسة في بناء برنامج علاجي لهؤلاء الأبناء بعيدا عن التوترات النفسية.. فمن الممكن لطفل يعاني من صعوبات التعلم أن يجد صعوبة في التقاط أو إلقاء الكرة -- بينما لا يجد أي صعوبة في السباحة ولذلك يجب على الآباء أن يفهموا هذه النقاط والمواضيع حتى يستطيعوا أن يقللوا من معاناة وقلق الأبناء ويزيدوا من فرص النجاح لديهم وعمل الصداقات وتنمية احترام الذات

التعاون بين المدرسة والعائلة:

إن العلاج الذي يؤثر على زيادة التحصيل الدراسي في المدرسة فقط لن يكتب له النجاح، لان إعاقات التعلم هي إعاقة تؤثر على الحياة ككل، ولذلك يجب أن يكون البرنامج شاملا لكل نواحي التعلم.

التشخيص والتدخل المبكر:

يجب توخى الحذر بين التسرع فى تشخيص عسر القراءة الذى يعرقل عملية التعلم ، وبين التأخر فالطفل الذى يرى أقرانه يتعلمون القراءة والكتابة بسهولة فى حين يعجز هو عن ذلك فإن مركزه يتقهقر فى الفصل-- وإذا تمت مضايقته أو تعنيفه أو عومل بغطرسة بسبب غبائه أو عوقب بحجة رفضه محاولة تحسين نفسه ، فإنه سيشعر بقدر كبير من الارتياح عندما يفهم هو والأشخاص المقربين له أن هناك سببا مرضيا للصعوبات التى يواجهها. ومن ناحية أخرى فإن الطفل الذى تغلب بمفرده على صعوبات التعلم البسيطة أو الذى ترجع صعوبات التعلم عنده إلى وجود مشاكل اجتماعية فأنه يفقد الحافز على التحسن و تهتز صورته أمام نفسه إذا تم إظهاره على أنه مصاب بعسر القراءة أمام الناس ،وبالرغم من أن مساعدة الطفل المصاب بهذه الحالة تقع على عاتق الأخصائيين النفسيين ،فإن على الآباء تحديد إلى أى مدى وصلت درجة الإعاقة ، وفى أى فترة من فترات نمو الطفل بدأت تلك الإعاقة.

ما هو الهدف من البرنامج التعليمي؟

إن هدف أى برنامج تعليمى للطفل المصاب بعسر القراءة – كما هو الحال بالنسبة إلى أى طفل مصاب بعاهة-- هو مساعدته لبكى يواصل بقدر الإمكان التعليم الذى يتلقاه أقرانه، ومساعدته على تنمية أية مواهب أو مهارات خاصة به حتى تكون هناك جوانب فى حياته اليومية يمكن أن يسعد لنبوغه فيها .

إن التعليم العلاجى للقراءة والكتابة والحساب هو ملزم بالتأكيد ، لكن برامج المدرسة قد لا تكون مفيدة لبطيئى التعلم- فالطفل المصاب بعسر القراءة لا يستطيع تعلم القراءة والكتابة باستخدام الصوتيات مهما تم ذلك ببطء، ولكل طفل على حدة وبدلا من ذلك ، يكون عليه حفظ دروسه عن ظهر قلب ، وإنهاك

ذاكرته، يجب أن يتعلم الحروف الأبجدية ، كلا منها على حدة وبالتكرار، يجب أن بحفظ الكلمات عن ظهر قلب، مع تلقينه مجموعات من الحروف التى تكون الكلمات وتكون بسيطة جدا فى تكوينها، ويجب تكرار ذلك مرات عديدة إلى أن يعرف عن ظهر قلب أن هذه الكلمة تعنى - قطة- وأن تلك الكلمة -رجل- بدلا من استخدام مزيج من الذاكرة والصوتيات كما هى الحال عند معظم الأطفال الباقين.

إن هذا النوع من التعلم يجب أن يتخذ شكل التمرين ، مع اختيار ما تعلمه الطفل حديثا باستمرار، والتمرن على ما يعرفه من قبل ذلك، لأن الطفل المصاب بعسر القراءة يجد صعوبة فائقة فى تذكر هذه الأشياء وهنا فإن كلمة (عمى الكلمات) التى كانت تستعمل قديما تصف هذه الحالة بدقة ----فمجرد حفظ كلمة - قطة-- لن يجعلها تثبت فى ذاكرته للأبد، إلا إذا تكررت على مسامعه باستمرار.

يجب ابتكار حيل لتعليمه الفرق بين الجهتين اليمنى وال يسرى - إن وجود شئ يذكره بالفرق بين اليمين واليسار سيساعده على استعمال الحروف التوى تعلمها بالترتيب الصحيح، ومعرفة الفرق بين الأعلى والأسفل، وسيساعده كذلك على فهم الأحاديث التى تذكر فيها الاتجاهات ، وفى بعض الأحيان تكون عند الطفل علامة على إحدى الجهتين من جسمه (قد تكون ندبة أو شامة) فيمكن إفهامه بأن هذه العلامة هى على الجهة اليمنى مثلا فتكون الجهة الأخرى بذلك هى اليسرى أو العكس بالعكس، وكثيرا ما يكون وجود علامة ظاهرة مفيدة فبعض المدرسين يرسمون نجمة على اليد اليمنى لا يمكن محوها بسهولة أو يطلبون من الآباء تثبيت خيط على كل جيب أيمن وهكذا.

إذا توفرت المساعدة المناسبة للأطفال المصابين بعسر القراءة مبكرا، فإن معظمهم يصبح فى إمكانه القراءة أما الكتابة فهي ليست فقط صعبة من الناحية التقنية بل تبقى وسيلة ضعيفة للاتصال، فالطفل المصاب بعسر القراءة لن يستطيع قط --- حتى عندما يكبر --- أن يعبر عن أفكاره على الورق بثقة، مهما كانت مفرداته كثيرة ومهما كان واسع الخيال ومتوقد الذكاء --- لذلك فإنه فى الوقت الذى يجب عليه فيه تعلم الكتابة بقدر الإمكان ، يجب أيضا فتح الباب أمامه كى يتمكن من الاتصال بالناس عن طريق الكلام، ففى النهاية يجب اختباره وفحصه بطرق تتيح له الفرصة للتعبير عن نفسه بجدارة .

بإمكان الطفل تعلم استعمال الآلة الكاتبة حتى وهو فى سن السادسة أو السابعة، مما سيريحه فى النهاية من متاعب الكتابة --- ففى بعض المدارس يمكن عمل ترتيبات للأطفال المصابين بعسر القراءة لكى يؤدوا الامتحان باستعمال الآلة الكاتبة--- ويمكننا أن نتوقع قريبا استعمال معالجات الكلمات فى المدارس (الكومبيوتر) ، والتى فى حالة برمجتها جيدا يمكن أن تصحح تهجئة الطفل المصاب بعسر القراءة.

الخاتمة :-

أن صعوبات التعلم تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدي الحياة وعدم القدرة علي تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة وهذا ما يجب أن يدركه الوالدان والمعلم والأخصائي وجميع من يتعامل مع الطفل، فمعلم الطفل عليه أن يعرف نقاط الضعف والقوة لديه من أجل إعداد برنامج تعليمي خاص به إلي جانب ذلك علي الوالدين التعرف علي القدرات والصعوبات التعليمية لدي طفلهما ليعرفا أنواع الأنشطة التي تقوي لديه جوانب

الضعف وتدعم القوة وبالتالي تعزز نمو الطفل وتقلل من الضغط وحالات الفشل التي قد يقع فيها.

فالدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا علي تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كاف لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقا لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلي العالم الخارجي

الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب واتخاذ القرار الذي يساعد علي إلحاقه بالجامعة أو حصوله علي عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركا في قرار كهذا.

الفصل الخامس
صعوبة التعلم لذوي الإعاقة

صعوبات التعلم علم جديد، يعتبر من أنواع الإعاقة الخفية - المستترة، قد يجهل الكثيرين وجوده، مع العلم أنه متواجد بشكل كبير في المجتمع، وفي هذا القسم من الموقع سوف تجد ما تحتاجه من معلومات عن صعوبات التعلم ، تجيب على كل الأسئلة التي يمكن أن يطرحها والدي الطفل ، كما أنها معلومات كافية للعاملين في مجال خدمة ذوي الإحتياجات الخاصة ، **ومن هذه المواضيع:**

- التعريف بصعوبات التعلم
- أسباب صعوبات التعلم
- مدى إنتشار صعوبات التعلم
- أنواع صعوبات التعلم
- عسر القراءة – الديسليكسيا
- خصائص صعوبات التعلم
- الفروقات في حالات صعوبات التعلم
- التعلم ومشاكله
- طرق تشخيص صعوبات التعلم
- أهمية الكشف المبكر
- مهام معلم صعوبات التعلم
- إعداد فريق صعوبات تعلم
- علاج حالات صعوبات التعلم
- كيف تساعد طفلك على التعلم ؟
- بحث في صعوبات التعلم

وهناك مواضيع مرتبطة بهذا القسم يطرح فيه العديد من المواضيع الخاصة والمتجددة بإذن الله.

وسأعطيكم معلومات أكثر في كل مرة إن شاء الله تعالى .

والآن مع شرح وتعريف لصعوبة التعلم أو صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم(Learning Disabilities)

سوء الأداء الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه بعض الآسر التي تطمع أن يكون أبناؤها من المتفوقين - وهناك عدة أسباب لسوء الأداء الدراسي للأطفال والمراهقين - فالبعض قد يكون لديهم مشاكل أسرية أو عاطفية- بينما عند البعض الآخر يكون سبب الاضطراب أساسا في المجتمع الذي يعيشون فيه أو في المدرسة أو في شلة الأصدقاء - وهناك فئة أخرى يكون سبب سوء الأداء الدراسي أساسا بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم، ولكن هناك 10 - 20 ٪ من هؤلاء الأطفال يكون سبب سوء الأداء الدراسي أو صعوبة التعلم لديهم بسبب وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي ويطلق عليه " اضطراب التعلم " ---- هي تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب ----- وعلى العكس من الإعاقات الأخرى مثل الشلل والعمى فان إعاقات التعلم هى إعاقة خفية --- أنها إعاقة غير ظاهرة ولا تترك أثرا واضحا على الطفل بحيث يسرع آخرون للمساعدة والمساندة لقد أشار صومئيل كيرك (Samuel Kirk)عام 1963م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilityحيث بيّن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو حل المسائل الرياضية (عوض،2002).

إن مشاكل اضطراب التعلم هي من المشاكل التي تظل مدى الحياة وتحتاج تفهم ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من الابتدائي إلى الثانوي وما بعد ذلك من الدراسة، إن هذا الاضطراب يؤدي إلى الإعاقة في الحياة ويكون له تأثير هام ليس فقط في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي ولكن أيضا يؤثر على لعب الأطفال وأنشطتهم اليومية ، وكذلك على قدرتهم على عمل صداقات، ولذلك فان مساعدة هؤلاء الأطفال تعني أكثر من مجرد تنظيم برامج دراسية تعليمية بالمدرسة

تعريف صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع انهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير ، أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو النطق ، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (*NJCLD, 1994*)

صعوبات التعلم هي مصطلح عام *general term* **يشير إلى**:

- التعلم ومشاكله مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية.Mathematical

- التعلم ومشاكله هذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياه الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي.
- التعلم ومشاكله هذه المشكلات لا تكوّن أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل :قصور حاسى أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري -- أو مع مؤثرات خارجية extrinsic مثل فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافي أو غير ملائم.
- التعلم ومشاكله صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.

يلاحظ على هذا التعريف أنه استوعب ما يلي:

- الصعوبات النمائية .
- الصعوبات الأكاديمية.
- صعوبات الضبط الذاتي للسلوك.
- صعوبات الإدراك الاجتماعي.
- صعوبات التفاعل الاجتماعي .
- الإشارة للاضطراب الانفعالي.
- الإشارة إلى أن صعوبات التعلم تحدث عبر مدى حياه الفرد. *life span*
- الإشارة للمؤثرات خارجية. *extrinsic influences*
- أنها ليست نتيجة عوامل نفسية المنشأ. *psychogenic factors*

من هم ذوى صعوبات التعلم؟

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمرى الواحد.

ويعد الطفل من ذوى صعوبات التعلم إذا:

سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهى: مهارة القراءة – الفهم القرائي – العمليات الحسابية أو الرياضية – الاستدلال الرياضي – التعبير الكتابي – التعبير الشفهي - الفهم السمعي.

وعلى هذا فإن التلميذ أو الطفل الذي يسجل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوى صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن هناك العديد من أنماط صعوبات التعلم التي تتعدد بتعدد الانحراف في أي من المهارات المشار إليها.

هناك العديد من المتخصصين الذين يرون أن هناك مدى كبيراً لحدة الخاصية ودرجة تواترها لدى ذوى صعوبات التعلم.

إذا أضفنا إلى بعد الانحراف الأكاديمي، بعدى الخصائص المعرفية، والخصائص الاجتماعية الانفعالية التي تشمل كل منها ست خصائص تصنيفية، لنتج لدينا أكثر من نصف مليون 500.000 توليفة لصعوبات التعلم من هذه الأبعاد الثلاثة.

ولكن هل هي منتشرة هذه الإعاقة ...؟؟

انتشار صعوبات التعلم:

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين 12 إلى 15 بالمائة بين أفراد المجتمع.

وقد قامت الرابطة الكويتية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية(الأول متوسط) شملت 1754 تلميذا وتلميذة (644 تلميذا،1110 تلميذة)، حيث توصلت الدراسة إلى أن صعوبات القراءة والكتابة معا كان 6.29٪ من العينة الإجمالية للدراسة - وهذا مؤشر على أن 110.33 تلميذا لديهم مشكلات قرائية وكتابية.

وتشير الدراسات إلى أن نسبة الإصابة بالنشاط الزائد وقلة التركيز تتراوح ما بين 3 إلى 5 بالمائة بين أطفال المدارس(Nichey,1994)، كما بينت دراسات أخرى إلى أن هذه النسبة تتراوح بين 10 إلى 20 بالمائة من طلاب المدارس.

وفي دراسة أخرى أجريت في جمهورية مصر العربية عام 1996م على 290 تلميذا في الصف الرابع الابتدائي بينت النتائج بكون 9.8٪ يعانون من أخطاء في القراءة (السيد،2000)وقد أجريت دراسة في الأردن عام 1987م على بعض مدارس المرحلة الابتدائية حيث بينت النتائج أن 21٪ من العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية.

أسباب صعوبات التعلم:

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم ، فان محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ...ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا

الاضطراب...ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل الطرق للعلاج، ولكن على العلماء بذل الكثير من المجهودات لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث.

في الماضي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن اغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة فى المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وتربيط المعلومات من مناطق المخ المختلفة --- وحاليا فان النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل .

ما هي أسباب صعوبات التعلم؟

لقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها:

1- عيوب في نمو مخ الجنين
2- العيوب الوراثيةGenetic Factors
3- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير
4- مشاكل أثناء الحمل و الولادة
5- مشاكل التلوث و البيئة

والآن نتكلم عن كل سبب على حدة:

1-**عيوب في نمو مخ الجنين**-:

طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا

المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزء المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم - ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ - وهو الجزء الأساسي للفكر- وأخيرا تتكون المناطق المسئولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسئولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.

ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فأنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة ، وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة .

طوال فترة الحمل فان نمو المخ معرض لحدوث بعض الإختلالات أو التفكك، وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التخلف العقلي ------ أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض، وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم في الأطفال .

2-**العيوب الوراثية** Genetic Factors

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساس جينى - وراثي، فعلى سبيل المثال فان الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات ، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة.

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها : أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسرى ...فعلي سبيل المثال فان الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، وفي هذه الحالة فان الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم.

3-**تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير**

كثير من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الأم للسجائر و الكحوليات و بعض العقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين------ لذلك لكي نتجنب الأضرار المحتملة على الجنين يجب على الأمهات تجنب استخدام السجائر أو الخمور أو أي عقاقير أخرى أثناء فترة الحمل.

وقد وجد العلماء أن الأمهات اللاتى يدخن أثناء الحمل يلدن أطفالا ذو وزن أقل من الطبيعي ، وهذا الاعتقاد هام لأن المواليد ذو الوزن الصغير (أقل من 2.5 كيلو جرام) يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، كذلك

فإن تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمو الجنين و يؤدي إلى مشاكل في التعلم و الانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل.

4-مشاكل أثناء الحمل و الولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل- ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدى إلى اختلال فى نمو الجهاز العصبي للجنين. كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

5-مشاكل التلوث و البيئة

يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق أيضا، فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، وهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي ، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة والناتج عن احتراق البنزين والموجود كذلك في مواسير مياه الشرب من الممكن أن يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم.

هل صعوبات التعلم ناتجة عن اختلافات في المخ ؟

بعد مقارنة الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم مع الأفراد الأسوياء وجد العلماء بعض الاختلافات في تركيب ووظائف المخ- فعلى سبيل المثال وجد العلماء أن هناك اختلافا في بعض مناطق المخ التي تسمى المنطقة الصدغية (*planum temporale*) وهي منطقة مسئولة عن اللغة وتوجد في السطح الخارجي

على جانبي المخ، وقد وجد أن هذه التركيبات المخية تكون متساوية على كل من فصي المخ في الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة ، ولكن في الأفراد الأسوياء تكون تلك التركيبات المخية أكبر في الناحية اليسرى عنها في الناحية اليمنى، ويأمل العلماء أنه مع تقدم الأبحاث سوف يستطيعون في النهاية التوصل إلى الأسباب الدقيقة لتلك الإعاقات وذلك من أجل علاج ومنع حدوث تلك الإعاقات في المستقبل .

ولكن لصعوبات التعلم تصنيفات وأنماط:

تصنيف وأنماط صعوبات التعلم

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات **تحت تصنيفين رئيسيين هما :**

الأولى:- صعوبات التعلم النمائية

Developmental Learning Disabilities

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين ، وهما :

1- صعوبات أولية : مثل الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة.

2-صعوبات ثانوية : مثل التفكير ، والكلام ، والفهم واللغة الشفوية.

وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

- ✓ النمو اللغوي.

✓ النمو المعرفي.

✓ نمو المهارات البصرية الحركية.

ثانيا :-صعوبات التعلم الأكاديمية *Academic Learning Disabilities :*

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلاً:

تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمى)، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

أنواع صعوبات التعلم

في البداية يجب أن نعلم أن ليس كل طفل يعاني من وجود مشاكل دراسية هو طفل يعاني من صعوبات بالتعلم --- فهناك الكثير من الأطفال الذين يعانون من البطء في اكتساب بعض أنواع المهارات ولان النمو الطبيعي للأطفال يختلف من طفل لآخر،فأحيانا يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للطفل يظهر فيما بعد على أنه فقط بطأ في عملية النمو الطبيعية

وهنـاك عـدة أنـواع مـن صـعوبات الـتعلم ، قـد تكـون موجـودة بشكل انفـرادي أو أكثر من واحدة منها، لها تصنيفات وتقسيمات متعددة، **سنوجز بعضها للتوضيح وهي:**

- ✓ عسر القراءة – دسلكسيا (*Dyslexia*)
- ✓ عسر الكتابة – دسجرافيا (*Dysjraprhia*)
- ✓ عسر الكلام – ديسفيزيا (*Dysphasia*)
- ✓ عسـر الحسـاب - صـعوبة إجـراء العمليـات الحسـابية – دسـكالكوليا (*Dyscalculia*)
- ✓ خلل في التناسق - دسبراكسيا(*Dyspraxia*)
- ✓ صعوبات التهجئة - ديسوروجرافي(*Dysorhographly*)
- ✓ صعوبة التركيز*Attention Deficit Disorder* -
- ✓ فرط الحركة وقلة الانتباه*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*
- ✓ مشكلة العتمة*Scotopic Sensitivity Syndrome*

ما هي تقسيمات وأنواع الإعاقات التعليمية ؟

يمكن تقسيم الإعاقات التعليمية إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: -

- ✓ اضطرابات النمو الكلامي واللغوي.
- ✓ اضطرابات المهارات الأكاديمية.
- ✓ اضطرابات أخرى مثل اضطرابات التوافق الحركي.

أولا: اضطرابات النمو الكلامي واللغوي

اضـطرابات الكـلام واللغـة مـن المؤشـرات المبكـرة لوجـود صـعوبات الـتعلم، والأشـخاص الـذين يعـانون مـن اضـطرابات الكـلام واللغـة يكـون لـديهم صـعوبة في إخـراج أصـوات الكـلام واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار وفهم ما يقوله الآخرون، **وحسب نوع المشكلة فإن التشخيص المحدد يكون إما** :-

✓ اضطراب إخراج الكلام النمائي.

✓ اضطراب التعبير اللغوي النمائي.

✓ اضطراب فهم اللغة النمائي.

اولا:-اضطراب إخراج الكلام النمائي:-

الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يكون لديهم مشاكل في القدرة على التحكم في سرعة وتدفق الكلام -- أو قد يتسترون خلف زميل ما لإصدار أصوات الكلام على سبيل المثال ففي حالة "وائل" فقد ظل حتى سن 6 سنوات ينطق "أنـّب بدلا من " أرنب" واضطراب إخراج اللغة من الاضطرابات الشائعة في الطفولة ، حيث تصل النسبة إلى 10٪ من الأطفال قبل سن الثامنة ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3 : 1 كما أنه شائع بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس.

ولتشخيص وجود حالة اضطراب إخراج الكلام نلاحظ الآتي:-

☜ فشل ثابت في نمو استخدام أصوات الكلام المتوقع له مثل فشل طفل عمره 3 سنوات في نطق حرف " الباء" أو "التاء" وفشل طفل عمره 6 سنوات في نطق حرف"الراء أو الشين أو التاء"

☜ ليس سبب ذلك اضطراب بسبب النمو أو التخلف العقلي أو خلل السمع أو اضطراب آليات الكلام أو اضطراب عصبي

ثانيا :-اضطراب التعبير اللغوي النمائي-:

يعاني الأطفال في هذا الاضطراب من عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم أثناء الكلام ، ولذلك يسمي هذا الاضطراب ب" اضطراب التعبير اللغوي النمائي - وتعاني الطفلة ---- من هذا الاضطراب حيث أنها تُسمي الأشياء بأسماء خاطئة -- وبالطبع فان هذا الاضطراب يأخذ عدة صور مختلفة ، فالطفل الذى يبلغ

مـن العمـر 4 سـنوات ولا يسـتطيع الحـديث إلا بجمـل مكونـة مـن كلمـتين فقـط أو الطفل الذي يبلغ من العمر 6 سنوات ولا يستطيع الرد على الأسئلة البسيطة – فهؤلاء يتم تشخيص حالتهم بأنهم يعانون من اضطراب التعبير اللغوي النمائي.

ثالثا:- اضطراب فهم اللغة النمائي-:

بعـض الأفـراد لـديهم صـعوبة في فهـم بعـض أوجـه الكـلام ، ويبـدو الأمـر وكـأن عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف، فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها أو مثل الطالب الـذي لا يسـتطيع معرفـة الاتجاهـات أو التفرقـة بـين الـيمين والشـمال، ويجـب أن نلاحـظ أن هـؤلاء لا يعـانون مـن مشـاكل في السـمع ولكـنهم لا يسـتطيعون تمييـز بعض الألفاظ أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات ، ولذلك فان هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة، ولان استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فان كثيرا من الأفراد الذين يعـانون مـن اضـطراب فهـم اللغـة يكـون لـديهم أيضـا إعاقـة في التعـبير اللغـوي ، وبـالطبع فـان أطفـال مـا قبـل المدرسـة يكـون لـديهم بعـض الأخطـاء في القـدرة علـى إصـدار الأصـوات والكلمـات وبعـض الأخطـاء النحويـة أثنـاء حـديثهم.. ولكـن إذا اسـتمرت هـذه الأخطـاء بعـد التقـدم في السـن فهنـا يجـب بحـث الأمـر بدقـة -- ويتحسن أغلب الأطفال مع تقدم السن. ويتراوح معدل انتشار اضطراب فهم اللغة مـن 3 %إلى 10 ٪ لـدى الأطفـال في سـن المدرسـة الابتدائيـة ويكثـر انتشـاره بـين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3 :1 ، **ويتم تشخيص اضطراب فهم اللغة بالآتي** :-

- ☜ نقـص في مـا يحصـل عليـه الطالـب مـن درجـات بمقيـاس الفهـم والتعـبير اللغـوي المقـنن مقارنـا بمـا يحصـل عليـه مـن درجـات في القـدرة اللفظيـة

في اختبار ذكاء فردي مقنن هذا الاضطراب يتداخل بصورة هامة مع الإنجاز الدراسي أو أنشطة الحياة اليومية التي يلزم لها فهم اللغة.

- ☜ ليس سبب هذا الاضطراب تشوه النمو.
- ☜ إذا وجد تخلف عقلي أو قصور الكلام أو الحركة أو الإحساس والحرمان البيني فإن القصور اللغوي يتعدى تلك المشكلات بكثير.

ثانيا : اضطرابات المهارات الأكاديمية

ويعاني الطلاب الذين يعانون من هذه الاضطرابات بتأخر قدرتهم على القراءة والكتابة والقدرات الحسابية بسنوات عن زملائهم في نفس السن **وينقسم التشخيص في هذا الاضطراب إلى :-**

- ☜ اضطراب القراءة النمائي.
- ☜ اضطراب الكتابة النمائي.
- ☜ اضطراب مهارة الحساب النمائي.

أولا:- اضطراب القراءة النمائي - عسر القراءة:(*Dyslexia*)

وهذا النوع من الاضطراب يسمي أيضا عسر القراءة (*Dyslexia*) ، وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي % 8 - 2 ، ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس .. وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3:1----

وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية التالية:

- ☜ تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.
- ☜ التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف
- ☜ فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة

- بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل
- اختزان تلك الأفكار في الذاكرة

وتلك العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ، والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال في واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة ، وقد أكتشف العلماء أن عددا كبيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة مشتركة ، **ومن تلك المشاكل:**

- عدم القدرة على التعرف أو التفرقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة ففي حالة الطفل على سبيل المثال فهو لا يستطيع التفرقة بين كلمة (زرع) عندما ننطق له الحروف منفصلة (ز- ر- ع) وبعض الأطفال الآخرين يكون لديهم صعوبة مع الكلمات ذات الإيقاع الواحد مثل بطة وقطة
- التعرف على الكلمات: الطفل المصاب بعسر القراءة قد يستطيع قراءة الكلمات التى مرت عليه فى السابق ---- لكنه لا يستطيع قراءة حتى ابسط الكلمات الجديدة ----وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فانه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات ،لكنه فى هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلى.
- استعمال الحروف كمكونات للكلمات : الأطفال المصابين بعسر القراءة بشكل خطير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها، أما الأطفال المصابون بدرجة معتدلة من عسر القراءة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون كلمات

- ضعف تكوين الحروف: تكوين الطفل للحروف ضعيف جدا حتى وهو ينسخ، و بما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه فإنها تفقد وحدة الشكل ، وبالتالى يعجز الطفل عن تكوينها.
- عدم معرفة اليمين والشمال: بالرغم من أن جميع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار، فإن معظمهم يفعلون ذلك عن طريق الاكتشاف التدريجى لأجسادهم، فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى وأن أى شئ يقع على جهة هذه اليد هو أيمن وليس أيسر، أما الطفل المصاب بعسر القراءة والذى لا يعرف يمينه من يساره فإنه يعجز عن التمييز بين ذراعه اليمنى وذراعه اليسرى.
- الصعوبة فى معرفة الوقت ، لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها.
- الصعوبة فى ربط ربطة العنق :أو أى عمل يدوى يتطلب معرفة اليمين واليسار.
- الصعوبة فى الحساب: معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من الأهمية ، ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب فعمليات الضرب مثلا تصبح كابوسا إذا ظهرت الأرقام عشوائياً.
- قد تكون لديه صعوبات متفاوتة فى التعرف على أنواع أخرى من الرموز فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط .

وقد وجد العلماء أن اكتساب هذه المهارات أساسية لكي نستطيع تعلم القراءة، ولحسن الحظ فقد توصل العلماء المتخصصون إلى ابتكار وسائل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة للوصول لاكتساب تلك المهارات ومع ذلك فأنه لكي تستطيع القراءة نحتاج لأكثر من مجرد التعرف على الكلمات – فإذا لم

يستطيع المخ تكون الصورة أو ربط الأفكار الجديدة مع تلك الأفكار المختزنة بالذاكرة ، فأن القارئ سوف لا يستطيع فهم أو تذكر الأفكار الجديدة -- ولذلك تظهر الأنواع الأخرى من صعوبات القراءة في المراحل الدراسية المتقدمة عندما تنتقل بؤرة القراءة من مجرد التعرف على الكلمات إلى القدرة على التعبير عن الكلمات

ولكي يتم تشخيص وجود اضطراب مهارة القراءة يجب إن نلاحظ الآتي:-

- نقص إنجاز القراءة عن المتوقع " كما يقاس بواسطة اختبار فردي مقنن" مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب.
- هذا النقص يتداخل مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة.
- ليس سبب هذا القصور خللا سمعيا أو بصريا أو مرضيا عصبيا.
- الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة يكون لديهم شعور بالخجل والإحساس بالإهانة بسبب فشلهم المستمر وتصبح هذه المشاعر أكثر حدة بمرور الوقت.

ثانيا :- اضطراب الكتابة النمائي-:

يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى استخدام عدة وظائف من وظائف المخ، ولذلك يجب ألا يكون هناك خللا عصبيا أو وظيفيا فى شبكة الاتصالات داخل المخ المسئولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة مثل اللغة والنحو وحركة اليد والذاكرة.. ولذلك فان اضطراب الكتابة النمائي يمكن أن يحدث بسبب مشاكل في أي من تلك الأماكن وعلى سبيل المثال فان الطفل .... الذي يعاني من عدم القدرة على التفرقة في تسلسل الأصوات في الكلمة كان يعاني من مشاكل في الإملاء أو ما يسمي " اضطراب الهجاء" ولذلك فان الطفل الذي يعاني من اضطراب الكتابة خصوصا اضطراب التعبير اللغوي من

الممكن أن يصبح غير قادر على اكتساب كلمات جديدة مع الخطأ في استعمال الكلمات وقصر الجمل واختلال في التراكيب النحوية والاختصارات المخلة بالجمل

ثالثا :- اضطراب مهارة الحساب النمائي-:

تشمل مهارة الحساب القدرة على فهم وأدراك الأرقام والعلامات الحسابية وتذكر الحقائق الحسابية مثل جدول الضرب وكذلك القدرة على وضع الأرقام في صفوف وفهم وملاحظة العلامات الحسابية -- كل هذه العمليات قد تكون صعبة للأطفال الذين يعانون من اضطراب مهارة الحساب، وتظهر المشكلة في سن مبكر في صورة الصعوبة في القدرة على فهم الأرقام والمفاهيم الحسابية، **ويعانى الطفل من الآتى:-**

- صعوبة في فهم المسائل الحسابية و تحويل المسألة الة على شكل قصة إلى أرقام.
- صعوبة في معرفة و فهم الرموز الحسابية + أو - و ترتيب الأرقام.
- صعوبة في أداء عمليات الجمع و الطرح و القسمة.
- ضعف فى الانتباه على العلامة الموضوعة هل هى - أو + .

أما الصعوبات التي تظهر في سن متأخر فتكون مرتبطة بعدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية، وينتشر اضطراب مهارة الحساب بنسبة 6٪ في الأطفال في سن المدرسة الابتدائية **ويتم تشخيص الحالة بالآتي:** -

- ✓ مهارة الحساب أقل من المستوى المتوقع بدرجة ملحوظة " تقاس بواسطة اختبار فردي مقنن ، على أن يكون الطفل في مدرسة مناسبة ولديه قدرة ذكائية مناسبة.
- ✓ يتداخل الاضطراب بدرجة ملحوظة مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تحتاج مهارات حسابية.

- ✓ ليس السبب في هذا الاضطراب قصورا في السمع أو البصر أو مرض عصبي.

ما هو عسر القراءة ؟

ما هي الديسليكسياDyslaxia ؟ أصل كلمة (دسلكسيا) تأتي من اللغة اليونانية وتعني صعوبة مع الكلمات ، وسببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة و يؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الأرقام. هذا لا يعني أن المريض بالدسلكسيا لن يكون مثقفا بل بالمساعدة الملائمة يمكنه أن يكون ناجحا وعادة ما يكون هذا الشخص لديه أسلوب مختلف في مواجهة المشاكل وحلها.

كم عدد الناس الذين يعانون من الدسلكسيا ؟

يقدر عدد الناس الذين يعانون من الدسلكسيا بدرجة كبيرة حوالي 10٪ من السكان.

ما هي الصعوبات المحددة في التعلم ؟

إن الدسلكسيا عبارة عن حالة من الحالات الخاصة في صعوبة التعلم أي تحت مظلة (صعوبات خاصة في التعلم) وهي تعني أن هذه الصعوبات محددة وليست تعبيرا عاما لمعنى صعوبات التعلم.

بعض المعلومات عن الدسلكسيا:

- ✓ لا علاقة بين الذكاء و الدسلكسيا ، على العكس هناك نسبة عالية من الذكاء عند بعض من يعانون من الدسلكسيا.
- ✓ الدسلكسيا نتيجة لاختلاف خلقي في المخ عنه في الشخص العادي.
- ✓ الدسلكسيا في معظمها تكون نتيجة للتوارث في العائلة.
- ✓ تظهر الدسلكسيا لدي الأولاد أكثر عنها لدي البنات.

- ✓ ممكن تحسن القدرات الكتابية والإملائية لدي من هم مصابين بالدسلكسيا وخاصة عند استعمال الكمبيوتر.
- ✓ يحتاج مرضى الدسلكسيا أن يكشف عليهم أخصائيون نفسانيون متخصصون لتقييم كل حالة على حده ثم وضع الحل الملائم لها ، على أنه ليس هناك دواء أو وسيلة للشفاء التام منها.
- ✓ لابد من تعاون الشخص نفسه مع أقربائه ومدرسيه في تقليل آثار حالة الدسلكسيا لديه.
- ✓ الصبر وطول البال مع من يعاني منهم ضروري للتعامل معهم.
- ✓ لابد من إعطاء من يعاني من الدسلكسيا الوقت الملائم له في الامتحانات والواجبات المنزلية.
- ✓ عدم إعطاء من يعاني من الدسلكسيا مواد كثيرة مثل اللغة الأجنبية والرياضيات المتقدمة والمعلومات الكثيرة.
- ✓ التعرف على الإمكانية الخاصة في أفراد الدسلكسيا والتركيز عليها مثل علوم الكمبيوتر والحرف ، لملائمتها لتركيبهم الدماغي.
- ✓ تقوية الثقة بالنفس لدي من هو دسلكسك.
- ✓ إعطاء من هو دسلكسك الوقت الكافي لكتابة المعلومات سواء المكتوبة أو الشفهية واستيعاب الأسئلة والتعليمات.
- ✓ توعية الوالدين والمدرسين والمدرسات والموجه الاجتماعي ورب العمل بحالة الدسلكسيا وتفهم حالة من يعاني منها.

الأعراض

كيف نلاحظ من يعاني من الدسلكسيا ؟

إن هناك دلالات تظهر قبل سن التعلم وتدل على **أن الطفل في حالة خطر وهي:**

- ✓ التأخر أو عدم الكلام بوضوح أو خلط الكلمات أو الجمل.
- ✓ الصعوبة في تنفيذ بعض الأعمال مثل ارتداء الملابس بصورة طبيعية مثل ربطة العنق وربط الحذاء واستعمال الأزرار.
- ✓ طريقة استعمال الأدوات كأن تقع من يده الأغراض أو عندما يحمل كوب الماء يهتز الكوب ويتناثر ما فيه وصعوبة التنسيق فيما يقوم به من أعمال مثل مسك الكرات أو تنطيطها أو رميها بصورة عادية.
- ✓ صعوبة التركيز عند الاستماع للقصص أو عندما يقرأ لهم من قصص.
- ✓ حالات عائلية سابقة مشابهة.

مع ملاحظة أن ليس كل من هو مصاب بدسلكسيا تظهر عليه كل هذه الدلالات كما أنه ليس كل من يعاني من بعض هذه الدلالات يعتبر أنه يعاني من الدسلكسيا بل قد يكون طفلا عاديا.

هل من الممكن القيام بعمل قبل بدء الدراسة للطفل؟

نعم إن هناك طرق متعددة لمساعدة الطفل بتحسين مهاراته كي لا يتعرض للرسوب في المدرسة وهناك كتب حول هذا الموضوع.

ما هي الدلائل بالنسبة لأطفال المدارس؟

واحدة من أهم الدلائل للأطفال المصابين بالدسلكسيا هي الصعوبة الغير متوقعة عندهم في التحصيل العلمي في المدرسة مع أنه يظهر عندهم نفس قدرات الطلبة الآخرين الذين ليس لديهم صعوبة في التحصيل العلمي ، ويظهر عليهم

أحيانا أن استيعابهم العلمي بطئ مقابل أوقات أخرى يظهروا بحالة لا بأس بها، كما أن الاختلاف في العمر يظهر مشاكل بطرق مختلفة.

ملاحظة:

ليس كل الذين يعانون من الدسلكسيا يظهر عليهم كل هذه الدلالات كما أن هذه الدلالات لا تظهر بنفس الدرجة.

الدلالات في الأطفال حتى 9 سنوات:

- ✓ صعوبة خاصة في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة.
- ✓ تكرار واستمرار التبدل في الأرقام مثل 15 لرقم 51 أو ج بحرف خ.
- ✓ صعوبة تحديد الاتجاه يمينا أو شمالا.
- ✓ صعوبة تعلم حروف الهجاء ، و جداول الضرب وتذكر الأشياء المتتالية مثل أيام الأسبوع والأشهر.
- ✓ استمرار صعوبة ربط الأحذية ومسك الكرة أو رميها.
- ✓ صعوبة التركيز والمتابعة.
- ✓ صعوبة تنفيذ ومتابعة التعليمات سواء كتابة أو قراءة.
- ✓ التذمر المؤدي إلى مشاكل سلوكية.

الدلالات في الأطفال ما بين 9 إلى 12 سنة ومنها:

- ✓ استمرار الأخطاء في القراءة.
- ✓ أخطاء إملائية غريبة كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها.
- ✓ يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسط في الكتابة.
- ✓ غير منظم في المدرسة والبيت.

- ✓ صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السبورة في الفصل أو من الكتاب بصورة دقيقة
- ✓ صعوبة في تذكر أو تحليل التعليمات الشفهية وفهمها.
- ✓ يزداد ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى زيادة التذمر.

الدلالات للتلاميذ من هم أكبر من 12 سنة:

- ✓ استمرارية القراءة بصورة غير دقيقة أو بتعابير ملائمة.
- ✓ أخطاء إملائية متكررة لكن بصور مختلفة.
- ✓ صعوبة التخطيط وكتابة المواضيع.
- ✓ حصول التخبط في تلقي التعليمات الشفوية أو الأرقام الهاتفية.
- ✓ الصعوبة الشديدة في تعلم اللغة الأجنبية.
- ✓ قلة المثابرة وقلة الثقة بالنفس.

التعلم ومشاكله:

التعلم ومعالجة المعلومات التي تستعمل في التعلم تحتاج مراحل متعددة، وحدوث مشكلة في أحد تلك المراحل يؤدي لصعوبات محددة في التعلم، **تلك المراحل هي:**

- ✓ عملية إدخال المعلومات : ويقوم المخ فيها بتسجيل المعلومات التي تصل إليه من أجهزة الإحساس المختلفة بالجسم
- ✓ عملية ترابط المعلومات: وهي العملية التي يتم فيها تفسير هذه المعلومات
- ✓ الذاكرة : وهي عملية تخزين المعلومات لاسترجاعها في المستقبل
- ✓ عملية إخراج المعلومات : ونصل إليها بواسطة اللغة والنشاط الحركي للعضلات الخاصة بالنطق

ستقوم في الجزء القادم بتوضيح كلاً كن تلك العمليات وأوجه القصور مع التمثيل العملي لكل حالة منها، وكيفية تأثيرها على عملية التعلم.

أولا : عملية إدخال المعلومات-:

✓ قصور الإدراك البصري :-

هناك بعض الطلاب الذين يعانون من صعوبة أدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها -- إن شكل الحروف قد تبدو معكوسة أو ملفوفة --- على سبيل المثال يبدو الرقم 62 ، كما قد يعانى الطفل من صعوبة التميز بين الشكل الرئيسي بالصورة والخلفية لها- - والأطفال في هذه الحالة قد يعانون من صعوبات بالقراءة -- أنهم أحيانا يقفزون فوق الكلمات كأنهم لا يرونها أثناء القراءة -- أو أنهم يقرؤا السطر الواحد مرتين -- أو قد يتخطى قراءة السطر أثناء القراءة—وبعض الطلبة الآخرين يكون لديهم سوء تقدير للأبعاد أو للمسافات مما يؤدي إلى اصطدامهم بالمقاعد أو دخولهم في الأشياء بدون حسن تقديرهم للأبعاد

✓ قصور الإدراك السمعي:-

يعاني الطلاب من صعوبة الفهم لأنهم لا يستطيعون التميز بين الاختلافات الدقيقة بين الأصوات -- إن لديهم تشوش بين الكلمات والجمل التي تنطق بطريقة متشابهة مثل نطق كلمة (بط) تنطق (نط).

وبعض الأطفال يكون لديهم صعوبة في التقاط المعنى السمعي من خلفيته -- أنهم لا يستجيبون لصوت الآباء أو المدرسين ويبدوا كأنهم لا يسمعون أو يبدون اهتماما لتلك الأصوات.

وبعض الأطفال يكون إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة ولذلك لا يكون لديهم القدرة على متابعة سير المحادثة داخل أو خارج الفصل الدراسي مثالا لذلك عندما يعطي الأهل للابن الأمر الآتي : --- لقد تأخر الوقت -- اذهب

إلى حجرتك -- ثم غير ملابسك وبعد ذلك اغسل وجهك --- ثم ارجع لتناول العشاء --- الطفل الذي يعاني من صعوبة أو بطء إدخال المعلومات للمخ سوف يسمع المقطع الأول من الحديث وهو "اذهب إلى حجرتك " ويمكث في الحجرة بدون تنفيذ باقي الأوامر.

ثانيا : عملية ترابط المعلومات *integration* :

تأخذ مشكلة إعاقة ترابط المعلومات عدة أشكال حسب المراحل الثلاث لترابط المعلومات وهي التسلسل ، والتجريد ، والتنظيم.

✓ عدم القدرة على التسلسل:-

الطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تسلسل المعلومات عندما يسرد حكاية أو قصة سمعها - يبدأ من منتصف الحكاية ثم يذهب إلى بدايتها ثم يعود إلى نهايتها --- وأحيانا يعكس ترتيب حروف الكلمات حيث يرى كلمة (أدب) ويقرئها) بدأ)---- مثل هؤلاء الأطفال عادة يكونون غير قادرين على استعمال تسلسل الذكريات بطريقة صحيحة ---فعندما يسأل هذا الطفل عن اليوم الذي يلي يوم الأربعاء فانه يبدأ بسرد أيام الأسبوع فيبدأ من السبت حتى يصل إلى الإجابة --- وعندما يريد استخدام القاموس لمعرفة معنى كلمة من الكلمات فانه يبدأ من حرف A حتى يصل إلى هذه الكلمة في كل مرة.

✓ عدم القدرة على التجريد:-

الطلبة الذين يعانون من هذه المشكلة يكون لديهم صعوبة في تداخل المعاني أنهم يقرؤون القصص ولكن لا يكون لديهم القدرة على تعميم المعنى أنهم يكونونمشوشين بسبب اختلاف معنى نفس الكلمة عندما تستخدم في أكثر من موضوع من القصة ، ويكون لديهم كذلك صعوبة في أدراك معاني النكات والتورية في الأدب والقصص.

✓ عدم القدرة على تنظيم المعلومات

بعد تسجيل المعلومات وتسلسلها وفهمها يتم تنظيم المعلومات في المخ وتربيطها مع المعلومات السابق تعلمها ، والطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات يجد صعوبة في جعل مجموعة من المعلومات والحقائق ملتصقة ببعضها البعض على صورة أفكار ومعتقدات-- أنه يتعلم ويعلم مجموعة من الحقائق والمعلومات بدون أن يكون لديه القدرة على إجابة سؤال عام يحتاج إلى الاستعانة بتلك الحقائق والمعلومات- وحياته داخل وخارج الفصل الدراسي تتأثر بشكل كبير بسبب هذه الإعاقة.

ثالثا : الذاكرة:-

من الممكن أن تحدث الإعاقة في عملية التعلم بسبب وجود مشاكل تؤثر على القدرة على التذكر -- فتعمل الذاكرة للأحداث القريبة *Short term* باختزان المعلومات بطريقة سريعة عندما نركز على تلك المعلومات- وعلى سبيل المثال فان أغلب الناس يستطيعون اختزان أرقام التليفون التي تحتوي على 10 أرقام - مثل أرقام المكالمات الدولية - لمدة مناسبة حتى تستطيع أجراء المحادثة ، ولكننا ننسى تلك الأرقام إذا قوطعنا أثناء أجراء الاتصال - وعندما تتكرر المعلومات بطريقة متكررة فأنها تدخل إلى ذاكرة الأحداث الطويلة ، حيث يتم اختزانها واستعادتها فيما بعد- وتؤثر اغلب إعاقات الذاكرة على ذاكرة الأحداث القريبة فقط ويحتاج الطلاب الذين يعانون من تلك الإعاقة إلى تكرار المعلومات عدة مرات أكثر من العادي حتى يستطيعوا الاحتفاظ بتلك المعلومات

رابعا : عملية إخراج المعلومات:

تتأثر عملية إخراج المعلومات بكل من الإعاقات اللغوية والإعاقة الحركية.

✓ الإعاقات اللغوية

تشمل الإعاقات اللغوية ما يسمى بـ " لغة الحاجة " أكثر من اللغة التلقائية... واللغة التلقائية تحدث عندما نبدأ الكلام ونختار الموضوع وننظم أفكارنا ونجد الكلمات المناسبة قبل أن نبدأ بالكلام ، أما لغة الاستفهام أو الحاجة (*Demand*) فتحدث عندما يقوم شخص آخر بتهيئة الظروف التي تستدعى المحادثة والتواصل والحوار.... وعندما يطرح سؤال ما.... فيجب في تلك اللحظة أن ننظم أفكارنا وأن نجد الكلمات المناسبة والرد المناسب ... والطفل الذي يعاني من إعاقة لغوية قد يستطيع الحديث بطريقة طبيعية عندما يبدأ الحوار بنفسه --- ولكنه يرد بطريقة مترددة حينما يكون في موقف يحتاج للرد على أسئلة توجه إليه فأنه يتوقف عن الكلام ، ويطلب إعادة السؤال مرة أخرى -- ثم يعطي ردودا غير واضحة عن السؤال ، ويفشل في أن يجد الكلمات المناسبة للرد.

✓ الإعاقة الحركية:

هناك نوعين من الإعاقات الحركية:-

- **إعاقة حركية جسيمة بسبب سوء التآزر لمجموعات العضلات الكبيرة للجسم:**

هنا الطفل يعاني من الصعوبة في التآزر في مجموعة العضلات التي يحتاجها للحركة واستخدام العضلات الكبيرة، تجعل الطفل يبدو أخرق --- أنه يتكعبل ويسقط ولا يستطيع تقدير الأبعاد-- ويجد صعوبة في الجري والتسلق وركوب العجل أو ربط رباط الحذاء.

- **إعاقة حركية دقيقة بسبب سوء التآزر لمجموعات العضلات الصغيرة:**

هنا الطفل يعاني من الصعوبة في التآزر في مجموعة العضلات الصغيرة التي يحتاجها للكتابة، والأطفال الذين يعانون من تلك المشكلة يكتبون بطريقة بطيئة

ويكـون الخـط غـير مقـروء، كمـا أنهـم يرتكبـون أخطـاء إملائيـة ونحويـة

خصائص ذوي صعوبات التعلم .

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، قد نلاحظ بعضاً منها في بعض الأطفال وليس الآخرون، كما قد نلاحظ مجموعة منها، **من هذه الخصائص:**

- ✓ الخصائص اللغوية.
- ✓ الخصائص الاجتماعية والسلوكية.
- ✓ الخصائص الحركية.
- ✓ الخصائص المعرفية.

أولا : الخصائص اللغوية:

قـد يعـاني ذوو صعوبات الـتعلم مـن صعوبات في اللغـة الاسـتقبالية واللغـة التعبيرية .. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

ثانيا : الخصائص الاجتماعية والسلوكية

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ، **ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:**

-النشاط الحركي الزائد. -الحركة المستمرة والدائبة.

-التغيرات الانفعالية السريعة. -القهرية أو عدم الضبط.

-السلوك غير الاجتماعي. -التكرار الغير مناسب لسلوك ما.

-الانسحاب الاجتماعي. -السلوك غير الثابت.

-يتشتت انتباهه بسهولة. -يتغيب عن المدرسة كثيراً.

-يسيء فهم التعليمات اللفظية. -يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.

ثالثا : الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي ،

ومن أوضح هذه المشكلات:

- المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي : مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن، يتصف الطفل بأنه أخرق يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازناً
- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص .. وغيرها ، كما يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين

رابعا : الخصائص المعرفية:

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات **الأكاديمية الأساسية وهي:**

أ - القراءة:

- ✓ يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.
- ✓ يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.
- ✓ يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها.
- ✓ لا يقرأ عن طيب خاطر.
- ✓ لا يقرأ بطلاقة.

ب - الحساب:

- ✓ يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- ✓ يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- ✓ يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.
- ✓ لا يتذكر القواعد الحسابية.
- ✓ يخلط بين الأعمدة والفراغات.

ج - التهجئة:

- ✓ . يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- ✓ يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- ✓ يعكس الأحرف والكلمات.

د - الكتابة:

- ✓ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- ✓ يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- ✓ يستخدم تعبيراً كتابياً لا يتلائم وعمره الزمني.
- ✓ بطىء في إتمام الأعمال الكتابية.

ولكن ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئو التعلم، المتأخرون دراسياً ؟

هناك العديد من الفروقات في جميع الجوانب ، **كما يلي:**

1- **جانب التحصيل الدراسي**:

طلاب صعوبات التعلم / منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء).

الطلاب بطيئو التعلم / منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.

الطلاب المتأخرون دراسياً / منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية.

2- **جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي**

صعوبات التعلم / اضطراب في العمليات الذهنية - الانتباه ، الذاكرة ، التركيز ، الإدراك.

بطيئو التعلم / انخفاض معامل الذكاء.

المتأخرون دراسياً / عدم وجود دافعيه للتعلم.

3- **جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)**

صعوبات التعلم / عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.

بطيئو التعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70-- 84 درجة.

المتأخرون دراسياً / عادي غالباً من 90 درجة فما فوق.

4- **جانب المظاهر السلوكية:**

صعوبات التعلم / عادي وقد يصاحبه أحياناً نشاط زائد.

بطيئو التعلم / يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي - مهارات الحياة اليومية - التعامل مع الأقران - التعامل مع مواقف الحياة اليومية.

المتأخرون دراسياً / مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

5- **جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:**

صعوبات التعلم /برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.

بطيئو التعلم / الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.

المتأخرون دراسياً / دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

التشخيص:

كيف نستطيع التعرف المبكر على الإعاقات التعليمية ؟

هناك عدة مفاتيح للتعرف المبكر على وجود إعاقات تعليمية عند الأطفال -

ففي مرحلة ما قبل المدرسة فان المفتاح الأساسي هو :

- عدم قدرة الطفل على استخدام اللغة في الحديث عند سن 3 سنوات.
- عدم وجود مهارات حركية مناسبة- مثل فك الأزرار وربطها وتسلق الأشياء- عند سن 5 سنوات.
- عند سن المدرسة نلاحظ مقدرة الطالب على اكتساب المهارات المناسبة مع سنه.

هل هناك أسباب أخرى للفشل الدراسي؟

يجب على المدرسة أن تضع في اعتبارها إمكانية وجود إعاقات أو صعوبات التعلم قبل أن تظن أن الطفل الذي يؤدي أعماله الدراسية بطريقة سيئة هو طفل كسول أو مختل عاطفيا – ويمكن تقييم وجود حالات صعوبات التعلم بواسطة الأخصائيين النفسيين ، ومن المهم التفرقة دائما بين المشاكل العاطفية والاجتماعية والأسرية التي هي أسباب قد تؤدي إلى ضعف القدرة على التعلم وبين تلك المشاكل التي تحدث كنتيجة لوجود إعاقات وصعوبات بالتعلم.

التشخيص الطبي والنفسي:

يستخدم الفحص الطبي والنفسي لأستبعاد الحالات المرضية الأخرى، ويشمل:

- ✓ الفحص الطبى – فحص للجهاز العصبي
- ✓ قياس مستوى الذكاء للطفل للحكم على قدرته الذهنية
- ✓ الاختبارات النفسية الأخرى لتقييم مستوى الإدراك والمعرفة والذاكرة والقدرات اللغوية للطفل

أساليب الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات التعلم متباينة، ومع تباينها يمكن تصنيفها في ثلاث فئات تصنيفية هي:

- ✓ بطاريات الاختبارات *Battery of tests*
- ✓ الأدوات أو الاختبارات الفردية *Single instruments*
- ✓ تقويم وأحكام المدرسين *Teachers perception evaluation*

أولا: بطاريات الاختبارات

- ☜ يقصد ببطاريات الاختبارات مجموعة تكاملية أو توافقية أو مولفة من الاختبارات التي تقيس خاصية أو سمة أو متغيراً أحادياً أو متعدد الأبعاد.
- ☜ تؤخذ الدرجة الكلية أو الموزونة أو نمط الدرجات كأساس للقياس والتقويم والتشخيص والتنبؤ.
- ☜ يتم تطبيق هذه البطاريات فردياً أو جماعياً خلال جلسة واحدة أو عدة جلسات.
- ☜ يتطلب تطبيق هذه البطاريات وقتاً وجهداً أكبر، كما أنها تحتاج إلى مهارات متميزة في التطبيق والتفسير.
- ☜ على الرغم من أن نتائج الدراسات والبحوث الناشئة عن استخدام هذه البطاريات لا تبرر تكاليف إعدادها، من حيث الوقت والجهد المستنفذ في تطبيقها، إلا أن الباحثين مستمرون في إعداد وتقنين هذه البطاريات وتحسينها ورفع القيمة التنبؤية لها.

عيوب بطاريات الاختبارات : انخفاض قيمتها التنبؤية في الكشف عن ذوى الصعوبات، والاختبارات الفرعية لها تتباين في هذه القيمة، فبينما كانت القيمة التنبؤية للاختبارات اللغوية عالية، كانت هذه القيمة لاختبارات المهارات

الحركية البصرية منخفضة، كما ارتفاع تكلفتها، والوقت والجهد المستنفذ في إعدادها وتطبيقها وتفسير نتائجها.

ثانيا: الأدوات والاختبارات الفردية

اعتمدت معظم الدراسات والبحوث التنبؤية على استخدام الأدوات والاختبارات الفردية كمنبئات **وهذه الأدوات أو الاختبارات مصنفة إلى:**

- ✓ اختبارات استعدادات
- ✓ اختبارات ذكاء
- ✓ اختبارات لغوية
- ✓ اختبارات إدراكية حركية

ثالثا: القيمة التنبؤية لأحكام وتقديرات المدرسين للخصائص السلوكية المميزة:

يمثل حكم وتقدير المدرس للخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم أساسا تشخيصيا له قيمة تنبؤية عالية.

نظرة عامة على تشخيص الأ فال ذوي صعوبات:

إن عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم عملية دقيقة وحساسة، وتعتبر من أهم المراحل التي ينبني عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية، والتي عادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات كمعلم التربية الخاصة، المدير، الأخصائي الاجتماعي ،الأخصائي النفسي، أخصائي النطق، ولي الأمر، وغيرهم.....

وحيث أن هذه العملية تحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات --- ويعتبر تقييم وتشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد

في الجوانب النمائية ، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه، ويتطلب تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تقيماً شاملاً لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية لديهم--- ولذا توجد مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يجب على الفريق القائم على تشخيص **الأ فال ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها وأن يلتزم بها وهي:**

- ✓ اجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
- ✓ تقرير شامل عن حالة الطفل الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقات مصاحبة.
- ✓ تقرير ما إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً، جراحياً أو تربوياً.
- ✓ اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء لمقياس التحصيل الأكاديمي.
- ✓ مقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصف.
- ✓ اختبارات القراءة غير الرسمية والتي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها.
- ✓ اختبارات محلية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين.
- ✓ القياس اليومي المباشر وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المحددة.
- ✓ تخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المناسب.تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا.
- ✓ تقرير الأداء الدراسي في السنوات السابقة وهل تؤثر عكسياً بهذا القصور، وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والمقدرة العقلية المقاسة في واحد أو أكثر من مجالات الدراسة .

أهمية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم :

تشكل قضية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم أهمية بالغة، إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر

الكشف عنهم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج.

الافتراضات التي تقوم عليها اهتمامنا بضرورة الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم:

- أن صعوبات التعلم التي يعانى منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.
- أن الطفل الذي يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وربما العالي... ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على البيت... وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي. وانعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.
- أننا حين لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم، إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية ... وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية ... فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع... فيصبحون انطوائيين أو انسحابيين أو عدوانيين أو بصورة عامة أطفال

مشكلين ... بما يترتب على ذلك من تداعيات تنسحب آثارها على كل من الطفل والأقران والبيت والمدرسة والمجتمع.

- أن الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز- على الرغم من تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة، إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتواترها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة النوعية، التي تمثل فئات فرعية أو نوعية داخل مجتمع ذوى صعوبات التعلم- ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوى صعوبات التعلم وتصنيفهم.
- أن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار *Frequency* ، والأمد *Duration*، والدرجة *Degree* ، والمصدر *Source*. ولذا فإن المدرسين هم أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوى الصعوبات- والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.
- أن المدرس هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية، والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة، بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه، وخبراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية، التي قد يفشل فيها ذوى صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

- أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية، والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها، نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوى الصعوبات. حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة.
- أن الطبيعة المتباينة أو غير المتجانسة لذوى صعوبات التعلم تدعم اتجاه التشخيص الفردي لهم- وعلى ذلك يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل السلوك الفردي للتلاميذ، من حيث أمده وتواتره وتزامنه- الأمر الذي يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية.
- أن المشكلة الرئيسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فمحاولات الطفل غير الناجحة تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه- وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه- ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط- مما يؤدى إلى مزيد من سوء التوافق وتكوين صورة سالبة عن الذات- ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين، كالأقران والمدرسين والأسرة، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.

قضايا ومشكلات الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم:

ينطوي التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم على عدد من القضايا والمشكلات المعقدة والمتداخلة، والتي تلقى بظلالها على مجال صعوبات التعلم، **ومنها**:

- التباين في خطوط النمو ومعدلاته، والنضج وخصائصه، ينتظم جميع الأطفال العاديين وغير العاديين.
- إن تحديد التباعدات أو التباينات بين الأداءات الفعلية والأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد.
- تقف هذه الصعوبات وغيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته، والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعلياته.
- والقضايا والمشكلات الأساسية التي تواجهها عمليات التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم هى: هلامية أو غموض التشخيص - الفروق أو الاختلافات النمائية - دلالات التسميات أو المسميات.

أولا هلامية أو غموض التشخيص:

- تفتقر إجراءات تحديد وتشخيص ذوى صعوبات التعلم غالباً إلى الدقة أو الحنكة، وخاصة مع صغار الأطفال من المستويين الخفيف والمتوسط *mild disabilities* منهم.
- يصعب القطع بانتماء هؤلاء إلى الأطفال لذوى صعوبات التعلم، اعتماداً على ظهور بعض الخصائص أو الأعراض أو المحددات التي تقترب بهم منهم.
- الأطفال ذوو القصور أو الصعوبات الشديدة فإن الأعراض والخصائص السلوكية التي تصدر عنهم تمكن القائمين بالتشخيص من التحديد الدقيق لتلك الصعوبات.
- كشفت الدراسات التي استهدفت تحديد ذوى الصعوبات الحادة *Severe* مقابل ذوى الصعوبات الخفيفة *والمتوسطة mild*، **عما يلي:**

1- بينما كان ظهور أعراض التأخر العقلي الشديد مبكراً (عند عمر 8,7 شهر) كان ظهور أعراض التأخر العقلي المتوسط في عمر زمني أكبر (34.5 شهراً)

2- بينما كانت الفترة الزمنية المنقضية بين مظاهر الشك في تشخيص التأخر العقلي الشديد، والتأكد من صحة تشخيصه 6.2 شهراً كانت الفترة المنقضية بين مظاهر تشخيص التأخر العقلي المتوسط والتأكد من صحة تشخيصه 12 شهراً.

3- أن تشخيص الصعوبات المعرفية المتوسطة أكثر مشقة في الكشف عنها وتشخيصها من الصعوبات الحادة أو الشديدة.

ثانيا: الفروق أو الاختلافات النمائية

تشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه الكشف المبكر عن ذوى الصعوبات **من حيث:**

1- يمكن أن تظهر أنماطاً نمائية أُحادية خلال فترات النمو السريع في الطفولة من حيث النمو الجسمي أو الحركي، على حين يبدو نمو الجهاز العصبي المركزي بطيئا نسبياً.

2- أن النمو العقلي قد لا يواكب النمو الجسمي أو الحركي أو الانفعالي ،ومثل هؤلاء الأطفال يكتسبون مشكلات إدراكية حركية، كما يكتسبون مشكلات في الانتباه.

3- قد يتباين نمو الجهاز العصبي المركزي فيؤدى إلى تميز في إحدى القدرات (اللغة مثلاً)، على حين يكون نمو باقي القدرات أو المهارات محدوداً (مثل التآزر الحركي)

4- أشارت اللجنة القومية الاستشارية لصعوبات التعلم في تقرير لها عام 1986، أن الطفل يكون في موضع الخطر إذا كان من الصعب تحديد الاضطرابات

أو الصعوبات النمائية المستقبلية بالنسبة له. أو عندما يتم اعتباره من ذوى صعوبات التعلم اعتماداً على بعض المظاهر السلوكية الزائفة. ويرجع هذا بالطبع لتأثير الفروق أو الاختلافات النمائية على التشخيص.

5- حيث أنه من الصعب غالباً تقويم نمو الجهاز العصبي المركزي فإن أفضل مساعدة يمكن أن تقدم للطفل يشك القائم بالتشخيص diagnostional أنه محل أو موضع خطر، هو أن تقدم له الخدمات والاحتياجات التي تقدم لذوى صعوبات التعلم، فإذا كان التشخيص صحيحاً فإن الطفل يكون قد استفاد من الخدمات التربوية التي تقدم لذوى صعوبات التعلم. وإذا كان التشخيص خاطئاً فإنه يكون قد استفاد من هذه الخدمات الإضافية.

6- على أننا نرى أن هذا الرأي يتجاهل الآثار النفسية المترتبة على اعتبار الطفل من ذوى صعوبات التعلم والإيحاءات المصاحبة لذلك.

ثالثا: التسميات أو المسميات

أصبحت قضية أو مشكلة التسميات من المشكلات الكبرى، بسبب صعوبة التأكد من دقة التشخيص والكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم. وقد أدى هذا إلى أن العديد من الأطفال أُطلقت عليهم تسميات غير حقيقية أو غير مطابقة لوضعهم الحقيقي. *mislabeled* **فضلاً عن الآثار الجانبية المصاحبة التي تتركها هذه التسميات ومنها:**

- أن هذه التسميات تؤثر على توقعات المدرسين بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وعلى نظرتهم لهم وتعاملهم معهم. مما يؤثر بدوره تأثيراً سالباً على تقدير الأطفال ذوى صعوبات التعلم لدواتهم، وتفاعلاتهم مع مدرسيهم وتعلمهم منهم.
- تؤدى هذه التسميات إلى إعاقة التقدم التعليمي أو التربوي للطفل ذي الصعوبة. فيصبح أقل ميلاً للإنجاز الأكاديمي وأكثر توجهاً للانسحاب من

مواقف التنافس التحصيلى، والتفاعل مع الأقران. وينمو لديه شعور بالدونية أو بالعجز مما يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي (الزيات.1988)

- ☜ ينتقل تأثير هذه التسميات إلى الأسرة فتبدو ردود الأفعال من أعضاء أسرة الطفل ذي الصعوبة في الاتجاه غير المرغوب، مما يعكس اتجاهاً سالباً نحوه، ويتبادل الطفل أيضاً نفس الاتجاه السالب مع أعضاء الأسرة، وكذا المدرسين وجماعة الأقران وتتزايد الضغوط النفسية المحيطة بالطفل داخل وخارج البيت مما يدعم لديه الشعور بالعجز.

إلى جانب تأثير هذه التسميات على تقدير الطفل ذي الصعوبة لذاته ومفهومه عن نفسه، فإنها تؤثر على طموحاته الأكاديمية وتوقعاته من النجاح، فتقل توقعات النجاح وتزداد توقعات الفشل، وينحسر جهده ويتضاءل لديه الدافع للإنجاز، ويبدو محبطاً قلقاً أقل ثقة بذاته وبقدراته ومعلوماته.

ولتفادى هذه الآثار المترتبة على قضية التسميات نقترح ما يلي:

- ☜ يجب أن يقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال - ذوى صعوبات التعلم - مدرسون مدربون ذوو اتجاهات موجبة نحوهم، ومتفهمون لطبيعة هؤلاء الأطفال وخصائصهم العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية والحركية المهارية.
- ☜ يجب على هؤلاء المدرسين تجنب التأثر بهذه التسميات في تعاملهم مع هؤلاء الأطفال، وتحديد توقعاتهم منهم ، وتفاعلهم معهم، وأن يوازنوا بين خصائصهم تلك، والحرص على تحقيق التقدم الأكاديمي الملائم للنمو السوي لهؤلاء الأطفال.

☜ ترسيخ الاعتقاد لدى هؤلاء الأطفال بقابلية الصعوبات التي لديهم للعلاج، وبإمكانية أن يصبحوا عاديين، حتى تستمر رغبة الطفل ومحاولاته لتجاوز الصعوبة التي تعوق بلوغه حاله السواء.

كيف نساعد طفلك على التعلم ؟

- هذه بعض النصائح للأباء لمساعدة الأبناء الذين يعانون من صعوبات التعلم: **تعلم أكثر عن المشكلة:** -

إن المعلومات المتاحة عن مشكلة صعوبات التعلم يمكن أن تساعدك على أن تفهم أن طفلك لا يستطيع التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الآخرون أبحث بقدر جهدك عن المشاكل التي يواجهها طفلك بخصوص عملية التعلم ، وما هي أنواع التعلم التي ستكون صعبة على طفلك ، وما هي مصادر المساعدة المتوفرة في المجتمع له.

- لاحظ طفلك بطريقة ذكية وغير مباشرة :–

أبحث عن المفاتيح التي تساعد على أن يتعلم طفلك بطريقة أفضل --

هل يتعلم ابنك أفضل من خلال المشاهدة أو الاستماع أو اللمس ؟

- ما هي طرق التعلم السلبية التي لا تجدي مع طفلك؟
- من المفيد أيضا أن تبدي الكثير من الاهتمام لاهتمامات طفلك ومهاراته ومواهبه مثل هذه المعلومات هامة في تنشيط وتقدم العملية التعليمية لطفلك علم طفلك من خلال نقاط القوة لديه :-

كمثال لذلك من الممكن أن يعاني طفلك بقوة من صعوبة القراءة ، ولكن يكون لديه في نفس الوقت القدرة على الفهم من خلال الاستماع -- استغل تلك القوة الكامنة لديه-- وبدلاً من دفعه وإجباره على القراءة التي لا يستطيع أجادتها

وتجعله يشعر بالفشل --- بدلا من ذلك اجعله يتعلم المعلومات الجديدة من خلال الاستماع إلى كتاب مسجل على شريط كاسيت أو مشاهدة الفيديو

- **احترم ونشط ذكاء طفلك الطبيعي**:

ربما يعاني ابنك من صعوبة في القراءة أو الكتابة ، ولكن ذلك لا يعني أنه لا يستطيع التعلم من خلال الطرق العديدة الأخرى --- أن معظم أطفال صعوبات التعلم يكون لديهم مستوى ذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي الذي يمكنهم من تحدي الإعاقة من خلال استخدام أساليب حسية متعددة للتعلم --- إن التذوق واللمس والرؤيا والسمع والحركة ---- كل تلك الحواس طرق قيمة تساعد على جمع المعلومات

- **تذكر أن حدوث الأخطاء لا تعني الفشل**-:

قد يكون لدى طفلك الميل لان يرى أخطاءه كفشل ضخم في حياته --- من الممكن أن تجعل نفسك مثالا لتعليم طفلك من خلال تقبل وقوعك أنت نفسك في الخطأ بروح رياضية ، وأن الأخطاء من الممكن أن تكون مفيدة للإنسان ---- إنها من الممكن أن تؤدي إلى حلول جديدة للمشاكل ، وان حدوث الأخطاء لا يعني نهاية العالم عندما يري ابنك انك تأخذ هذا المأخذ مع وقوع الأخطاء منك أو من الآخرين فانه سوف يتعلم أن يتفاعل مع أخطائه بنفس الطريقة

- **الإعتراف بصعوبة العمل**:

أعترف بان هناك أشياء سيكون من العسير على ابنك عملها ، أو سيواجه صعوبة مدى الحياة في عملها ، ساعد طفلك لكي يفهم أن هذا لا يعني أنه إنسان فاشل وان كل إنسان لديه أشياء لا تستطيع قدراته عملها كذلك ركز على الأشياء التي يستطيع طفلك إنجازها وشجعه على ذلك.

• **أبتعد عن الصراع غير المجدي**:

يجب أن تكون مدركا أن الصراع مع ابنك حتى يستطيع القراءة والكتابة وأداء الواجبات الدراسية من الممكن أن يؤدي بك إلى موقف معادى مع طفلك ، وإن هذا الصراع سيؤدي بكما إلى الغضب والإحباط تجاه كل منكما الآخر وهذا بالتالي سوف يرسل رسالة إلى ابنك أنه فاشل في حياته --- فبدلا من ذلك من الممكن أن تساهم إيجابيا مع طفلك بأن تساهم في تنمية البرامج الدراسية المناسبة له وأن تشارك المدرسين في وضع تلك البرامج التي تتماشى مع قدراته التعليمية

• **استعمل التليفزيون بشكل خلاق**-:

إن التليفزيون والفيديو من الممكن أن يكونا وسيلة جيدة للتعلم ، وإذا ساعدنا الطفل على استعماله بطريقة مناسبة فان ذلك لن يكون مضيعة للوقت، على سبيل المثال فان طفلك يستطيع أن يتعلم أن يركز وأن يداوم الانتباه وأن يستمع بدقة وأن يزيد مفرداته اللغوية وأن يتعلم أن يرى كيف أن الأجزاء مع بعضها تكون الكل، وأن العالم يتكون مع مجموعة من الأشياء المتداخلة ومن الممكن كذلك أن تقوي الإدراك لديه بان توجه له مجموعة من الأسئلة عما قد رآه خلال فترة المشاهدة ماذا حدث أولا ؟ .. وماذا حدث بعد ذلك ؟.. وكيف انتهت القصة ؟.. مثل هذه الأسئلة تشجع تعلم " التسلسل في الأفكار " وهي جزئية هامة من الجزئيات التي إن اختلت تؤدي إلى صعوبة التعلم في الأطفال --- كذلك يجب أن تكون صبورا طول فترة التدريب طفلك لا يرى ولا يفسر الأحداث بنفس الطريقة التي تفعلها أنت .. إن التقدم في العملية التعليمية يحتمل أن يكون بطيئا

• **تأكد أن الكتب الدراسية في مستوى قراءة ابنك**:

إن أغلب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يقرؤون تحت المستوى الدراسي العادي، وللحصول على النجاح في القدرة على القراءة يجب أن تكون تلك

الكتب في مستوى قدراتهم التعليمية وليست في مستوى السن التعليمي لهم---

يجب ان تنمي قدرة القراءة لدى طفلك بان تجد الكتب التي تجذب اهتمامه ، أو بان تقرأ له بعض الكتب التي يهتم بها - أيضا اجعل طفلك يختار الكتب التي يرغب في قراءتها.

- **شجع طفلك لكي يطور مواهبه الخاصة**:-

ما هي الموهبة الخاصة بطفلك ؟..

ما هى الأشياء التي يتمتع بها ؟

يجب أن تشجع طفلك بان تغريه على اكتشاف الأشياء التي يستطيع أن ينجح ويتقدم وينبغ فيها.

- **مجموعة من النصائح العامة للأمهات للمساعدة فى النمو الذهنى لأطفالهم**:

- الحديث مع الطفل دوما من السنة الأولى من العمر --فمن المهم تواجد اللغة على مسامع الطفل.
- رددى دوما مع طفلك أسماء الأشياء الموجودة فى البيت أو فى الشارع استعينى بالكتب الملونة فهى تلفت النظر وتزيد حصيلته اللغوية.
- لا تتحدثى لطفلك بلغة الأطفال ..بل استعملى لغة سهلة بسيطة وجمل واضحة.
- اجعلى طفلك يختلط مع الأطفال الآخرين اكبر وقت ممكن.
- الابتعاد عن النقد والاستهزاء بحديث الطفل مهما كانت درجة ضعفه وأيضا حمايته من سخرية الأطفال الآخرين ... تعاونى مع المعلمة فى ذلك... ومع أمهات الأطفال الذين يلعب معهم طفلك خارج نطاق المدرسة.
- لا تتركى الطفل فترة طويلة أمام التلفزيون صامتا يشاهد الرسوم المتحركة.. أو اجلسى معه واشرحى ما يحدث.

• احكى كل يوم قصة لطفلك ... واجعليه يحاول أن يعيدها لكي ... شجعيه وهو يحكى القصة وتفاعلى معها ... أعيدا سويا نفس القصة كل يوم وجددى كل أسبوع قصة جديدة.

مهام معلم صعوبات التعلم

معلم الصف عليه مسئولية الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم، أما معلم صعوبات التعلم فمسئولياته ومهامه كثيرة ، **نوجزها في ما يلي**: -

• المشاركة مع الفريق المتخصص في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع ان لديه صعوبات تعلم.
• القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم.
• إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلائم مع ذوي الصعوبة.
• تقديم المساعدات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر
• التشاور مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب مثل طرق التدريس ، الامتحانات ، التعامل معهم ، استراتيجيات التعلم.
• تبني قضايا الطلاب وتمثيلهم في المدرسة.
• التعاون مع المرشد ومع أولياء الأمور وتعريفهم بمشكلات ابنائهم.
• نشر التوعية.
• الاهتمام بغرفة المصادر وتفعيلها.
• المشاركة في إعداد الدروس التدريبية.
• العمل على تنمية المهارات الأساسية لذوي صعوبات التعلم ، سمعيه ، بصرية ، اجتماعية ، تحكم ذاتي.

التخلف الدراسي وأسبابه:

يرجع التخلف الدراسي العام إلى أسباب متعددة مثل:

- انخفاض مستوي ذكاء التلميذ
- سوء حالته الصحية
- اضطراب أو ضعف نموه الانفعالي والاجتماعي

انخفاض مستوي ذكاء التلميذ:

يرتبط النجاح المدرسي بالعمر العقلي للتلميذ ، وكثيرا ما يتعرض التلميذ للفشل في التحصيل إذا ما كان يطلب منه تحصيله من حقائق ومعلومات ومهارات اعلي من مستوي قدراته العقلية، والعلاقة وثيقة بين الذكاء والتفوق الدراسي، وليس من شك في أن التفوق الدراسي يتوقف إلي حد كبير علي نسبة ذكاء التلميذ، وكلما كانت هذه النسبة عالية كلما أمكن التنبؤ بتفوق التلميذ دراسيا، كما أن انخفاض هذه النسبة يؤدي بالضرورة إلى تخلفه في التحصيل الدراسي.

ولذلك وجب أن يقوم المعلم بتقويم الجانب العقلي للتلميذ ليتعرف علي نسبة ذكائه ، ونسبة ما يملكه من القدرات العقلية الخاصة ، وهي القدرات التي يطلق عليها قدرات التحصيل العقلية الخاصة في قياس ذكاء التلميذ وقدراته العقلية(وإذا تأكد) المعلم أن مستوي ذكاء التلميذ اقل من المستوى، وكانت نسبة ذكائه تدخل في فئة الأغبياء - وهي الفئة التي تتراوح نسبة ذكائهم بين 80 - 90 وهي لا تدخل في نطاق فئة ضعاف العقول وفقا لتصنيف ترمان - **فأنه يستطيع أن يعالج مثل هذه الحالة باستخدام أساليب تربوية معينة منها:**

1) الإكثار من الأمثلة الشارحة التي تفسر الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة ، واستخدام العديد من الوسائل التعليمية التي تساعد

علي تبسيط أو تجسيم أو تمثيل الحقائق والمعلومات مما يساعد التلميذ علي تصورها وفهمها.

2) تنويع أسلوب الأداء ، واستخدام مختلف الطرق والوسائل التي تثير اهتمام التلميذ وتجذب انتباهه.

3) التدريب المكثف باستخدام العديد من التطبيقات والتمارين التي تساعد التلميذ علي استيعاب القاعدة العامة أو الحقائق والمعلومات المتعلقة بالموضوعات الدراسية.

4) ينبغي أن يتقبل المعلم مثل هؤلاء التلاميذ المحدودين الذكاء، ولا يبدى لهم أعراض أو نفور، وإلا يصفهم بالغباء، بل يستعين بالصبر والحلم في معاملته معهم، وان يتأنى ولا يتسرع في عرض حقائق الموضوع الدراسي بل ينتقل من نقطة إلى أخرى في تؤدة، وان يعيد الشرح لأكثر من مرة بطرق مختلفة متنوعة وبذلك يساعد المعلم التلاميذ علي تفهم كل ما يعرض عليهم من موضوعات.

5) ينبغي أن يجرب المعلم طرق التدريس المختلفة ويختار منها ما يلائم ومستوي هؤلاء التلاميذ، علي أن يعدل من طريقته إذااتضح أنها لا تحقق الهدف المطلوب.

6) من الأفضل أن يتجمع هؤلاء التلاميذ في فصل دراسي متجانس إلى حد ما ، حتى يستطيع المعلم أن يتبع مع المجموعة كلها أفضل الطرق التي تناسب مستواهم العقلي.

ملاحظة:

إذا اتضح المعلم أن نسبة ذكاء التلميذ المتخلف دراسيا اقل من 80 درجة فينبغي حينئذ أن يقوم عن طريق الإدارة المدرسية بتحويل التلميذ إلى الصحة

المدرسية لدراسة حالته وتقرير ما تشاء بشأنه، أما إذا كان نسبة ذكاء التلميذ المتخلف دراسيا أكثر من 90 درجة فانه حينئذ قد يكون متوسط الذكاء أو فوق المتوسط ومن ثم فلا يعود تخلفه الدراسي إلى انخفاض مستوى ذكائه، ولكنه يرجع إلى أسباب أخرى مثل الحالة الصحية العامة، اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي

الحالة الصحية العامة:

من الملاحظ أن التلميذ الذي لا يتمتع بنسبة عالية من الصحة واللياقة البدنية لا يستطيع أن يركز انتباهه في دروسه لمدة زمنية طويلة ، لأنه يشعر بالجهد والتعب والإرهاق لأقل مجهود يبذله ، ولذلك سرعان ما يتشتت انتباهه ويفقد القدرة علي متابعة المعلم في شرحه للدرس ولا يفهم منه شيئا، وبالتالي لا يستطيع أن يؤدى الواجبات الدراسية أو مراجعة الدروس السابقة ، وبذلك يتخلف في تحصيله عن زملائه اللذين يتمتعون بمستوى عال من الصحة العامة والذين لا يشكون من ضعف أو إرهاق، ومن ثم يجب أن يقوم المعلم بتحويل مثل هذا التلميذ إلى الصحة المدرسية حتى يعالج من أي ضعف أو مرض عضوي واضح يؤثر في نموه وبالتالي يؤثر في مستوي تحصيله الدراسي.

ومن الملاحظ أن بعض التلاميذ الذين تعرضوا إلى اضطراب نفسي في أثناء مراحل التعليم أو قبلها بسبب مرض عضوي كأمراض الكلي والقلب و القصبة الهوائية أو الأمراض المتوطنة كالبلهارسيا او الانكلستوما يتخلفون في دراساتهم، وينخفض مستواهم التحصيلي، لمرضهم ولطول فترة الانقطاع عن المدرسة ، ومثل هؤلاء التلاميذ يستطيعون تعويض ما فاتهم إذا أعطيت لهم الفرصة، ومن ثم وجب

علي المعلم أن يساعد هؤلاء التلاميذ بإعادة شرح ما فاتهم من دروس حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم الأصحاء.

ويلاحظ أن التلاميذ المصابون بضعف البصر، أو اللذين فقدوا السمع بإحدى الآذنين ، أو أصيبوا بضعف في السمع، مثل هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون استيعاب الأفكار والمعلومات واكتساب المهارات بنفس السرعة التي يستطيع بها الأصحاء ، ولذلك فانهم قد يتخلفون دراسيا إذا لم ينتبه إليهم المدرس ، ولم يكتشف حالاتهم ومثل هؤلاء التلاميذ إذا وضعوا في ظروف مناسبة لعاهاتهم فإنهم يحققون تقدما يصل إلى نفس مستوي زملائهم الأصحاء.

اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي:

إن التلاميذ الذين يعيشون في بيئات اجتماعية غير سليمة غالبا ما يتعرضون لاضطراب في نموهم الانفعالي والاجتماعي ، نتيجة للعلاقات الأسرية المفككة ، أو لأسلوب التربية الخاطئ التي تمارسه الأسرة كالتدليل والرعاية الزائدة ، أو النبذ والإهمال أو إشعار التلميذ بأنه غير مرغوب فيه ، ويؤدي هذا الأسلوب الخاطئ في التربية إلى زيادة التوتر الانفعالي لدي التلميذ ما يعوق إحساسه بالأمن والاستقرار وينعكس علي مستوي تحصيله واهتماماته.

ولذلك وجب علي المعلم دراسة الظروف الاجتماعية والسيكولوجية التي تعيش فيها الآسرة ، والتعرف علي أسلوب معاملة الآسرة للتلميذ ، ونوع العلاقة بين أفراد الآسرة ، ومدي إمكانية الآسرة أو عجزها عن تقديم الاستجابات الانفعالية المناسبة للتلميذ ليشعر بالأمن وإلا يتعرض للقلق والاضطراب النفسي مما يؤدي بالضرورة إلى تخلفه الدراسي.

ويمكن للمعلم الانتفاع من البيانات والمعلومات المدونة عن التلميذ في البطاقة التراكمية التي سبق الحديث عنها والتي تتضمن المعلومات عن أسرة التلميذ، مما يكشف للمعلم عن الأسباب، والظروف والملابسات التي أدت إلى اضطراب نمو التلميذ انفعاليا، وبالتالي إلى تخلفه الدراسي، ويمكن أن يستعين المدرس بالأخصائي الاجتماعي بالمدرسة في تقديم النصح للأبوين ، وتبصيرهما بالأسباب التي أدت إلى تخلف ابنهم دراسيا ، وان يضع معهم أسلوب العلاج علي أن يتابع نمو التلميذ التحصيلي كلما تحسنت حالته النفسية وظروفه الاجتماعية.

ويلاحظ أن التلاميذ الذين يعيشون في ظروف اقتصادية غير ميسرة كالتلاميذ الذين يسكنون في منازل غير صحية لا توفر لهم النوم المريح آو التعرض الكافي لأشعة الشمس والهواء النقي، والتلاميذ الذين لا يتناولون القدر المناسب من الطعام ، يتعرضون جميعا لبعض الاضطرابات النفسية أو الاجتماعية مما يؤثر علي مستوي تحصيلهم الدراسي . ولذلك وجب أن توفر المدرسة مكانا متسعا كالفناء المدرسي مثلا يزاول فيه التلاميذ بعض الأنشطة في الهواء الطلق ، وان تقدم لهم وجبة غذائية مناسبة، كما ينبغي علي المعلم أن يدرس هذه الحالات مستعينا بالمعلومات والبيانات المدونة في بطاقة التلميذ، وان يتصل بولي الأمر ويطلعه علي مقترحاته في علاج تخلف ابنه الدراسي ، ليتعاون معه في توفير كل ما يحقق لابنه الأمن والاستقرار، حتى يمكن أن يصل إلى مستوي زملائه في اقل وقت ممكن.

أسباب التخلف الدراسي النوعي:

قد ينصرف التخلف العقلي علي مادة معينة دون غيرها من المواد الدراسية المقررة كالرياضيات أو العلوم أو التربية الفنية مثلا ، في حين يكون مستوي تحصيله في باقي المواد في مستوي زملائه وأقرانه ، وأحيانا أعلي ويرجع التخلف الدراسي النوعي إلى أسباب كثيرة أهمها ما يأتي:

1- **طبيعة علاقة مدرس المادة بالتلميذ:**

يتوقف نمو التلميذ التحصيلي في مادة معينة علي علاقته بمدرس هذه المادة، فإذا عجز المدرس عن تنويع الأعمال المدرسية لنقص في مهارته التعليمية أو لقصور معرفته بديناميات السلوك الإنساني ، أو لاستخدامه مختلف وسائل العقاب والتخويف لتلاميذه ، فإنه يعجز حينئذ عن تكوين علاقة سليمة أو موجبة بينه وبين التلاميذ ، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بين التلميذ وبين مدرسيه ، وبالتالي إلى عدم استفادتهم وتخلفهم الدراسي، ولذلك ينبغي إن يعمل المدرس علي تحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين التلاميذ وان ينوع من طرق تدريسه، وأن يعمل علي ربط دروسه كلما أمكن باهتمامات التلاميذ، وبأنواع خبراتهم السابقة ، وإلا يلجا إلى العقاب والتخويف كوسيلة لتحقيق نمو التلاميذ التحصيلي ودفعهم إلى استظهار مادته.

2- **تعدد حالات غياب التلميذ في دروس مادة معينة:**

قد يرجع التخلف الدراسي النوعي إلى غياب التلميذ في بعض دروس المادة التي تم فيها تدريس موضوع أساسي ، يتوقف علي فهمه متابعة التلميذ للدروس التالية ، مما يؤدي إلي عجز التلميذ علي فهم المعلومات والحقائق التالية : فمثلا إذا تغيب التلميذ عن المدرسة في دروس تناول فيها المدرس تعريف الفلزات واللافلزات وخصائص كل منها أو شرح المدرس قاعدة تحويل الكسور الاعتيادية الي كسور عشرية ، أو بعض القواعد في اللغة العربية أو اللغة الأجنبية ، فإن التلميذ يتعذر عليه أن يتابع بعد ذلك الدروس التالية مما يؤدي إلى تخلفه الدراسي وقد يدفعه ذلك إلى اليأس من الحالات ، وخاصة إذا كان غياب التلميذ لعذر مقبول ، بأن يساعده علي فهم ما سبق تدريسه بإعادة شرحه ، أو إعطائه فكرة مبسطة عن هذا الموضوع أو غير ذلك من الوسائل وفقا لطبيعة الموضوع وظروف التلميذ.

3- انخفاض نسبة ما يملكه التلميذ من القدرة العقلية الخاصة لإتقان مادة معينة:

قد يرجع التخلف النوعي في مادة دراسية معينة إلى انخفاض نسبة القدرة العقلية الخاصة واللازمة لإتقان هذه المادة لدي التلميذ . فإذا كانت نسبة القدرة الفنية أو القدرة الموسيقية أو القدرة الميكانيكية أو غير ذلك من القدرات العقلية لدي التلميذ أقل من زملائه بنسبة كبيرة فان هذا التلميذ لن يستطيع بطبيعة الحال أن يصل مستوي تحصيله في المادة المرتبطة بهذه القدرة ، إلى مستوي زملائه الذين يتمتعون بنسبة عالية من هذه القدرة ، وقد يعاني بعض التلاميذ من تخلف دراسي في بعد المواد التي تتطلب قدرة عالية من تذكر الرموز والأرقام أو الكلمات عديمة المعني كما يبدو ذلك عند التلميذ الذي يتعذر عليه حفظ وتذكر الضرب ، أو رموز المعادلات الكيميائية أو بعض القوانين الفيزيائية.

ومن أمثلة هذه الحالات ينبغي علي المعلم أن يدرك طبيعة الفروق الفردية وأثرها في تفاوت مستوي التحصيل الدراسي ، فلا يطالب التلميذ بأن يكون مستواه في كل مادة دراسية في مستوي زملائه وأقرانه ، فقد يكون في بعضها أقل منهم وفي بعضها أعلي منهم، كما ينبغي أن يلجا إلى الصبر واستخدام الكثير من الوسائل التعليمية وأساليب التدريس المنوعة ليساعد التلميذ علي حفظ هذه المعلومات . أو القواعد وأن يكثر من التدريبات والتطبيقات حتى يطرد نمو تحصيل التلميذ، وبذلك يتسنى له علاج التخلف الدراسي النوعي الناشئ عن تفاوت القدرات العقلية الخاصة بين التلاميذ.

التخلف الدراسي.. وإذا كانت أسبابه مرضية؟

هناك إصابات يتعرض إليها الطفل، قد ترهن مستقبله، وتعصف بحياته الدراسية، وبآمال والديه إذا لم يتم الانتباه إليها ومجابهتها بما يلزم في الوقت المناسب. أهم هذه الحالات المرضية تتمثل في (عسر القراءة والفهم).

تعرف الفيدرالية الدولية لطب الأعصاب - عسر القراءة والفهم - بأنه اضطراب يتمثل في صعوبة تعلم القراءة والفهم رغم استفادة صاحبها من تعليم نظامي، وتوفره على الذكاء اللازم أو نشأته في وسط سوي- ثقافي جيد ومتوازن - حسب التعريف نفسه فان هذا الاضطراب يمس واحدا من عشرة أطفال.

عسر القراءة والفهم

يعني اذا صعوبة مع الكلمات، أي انه مجموعة من الاضطرابات المستديمة في التعلم خلال التعليم الأساسي للغة المكتوبة عند الطفل والذي يتمتع بذكاء وقدرات سمعية وبصرية وعاطفية طبيعية. يوضح أخصائيو تقويم السمع والنطق أن أعراض هذه "الحالة المرضية" تظهر عادة في السنة الأولى من التمرس، أي مع بداية تعلم القراءة والكتابة، وقد تسبقها عند بعض الأطفال اضطرابات في النطق، وبهذا الصدد بينت بعض الدراسات أن تأخر الكلام عند الطفل إلى غاية أربع سنوات غالبا ما يكون مؤشرا على انه سيعاني لاحقا من "عسر القراءة والفهم" لكن العيوب الأكثر ترددا تظهر عند محاولة فك وفهم اللغة المكتوبة، لذا قلما يتم اكتشافها قبل بداية التمدرس، حيث يظهر الطفل صعوبات أكثر من زملائه الصغار في القراءة والفهم، ويرتكب أخطاء لا يرتكبها الآخرون ويكرر عادة نفس الأخطاء، ويرى بعض الباحثون أن "عسر القراءة والفهم" هو وليد ظاهرة بيولوجية مرتبطة بالحالة البنوية للجهاز العصبي، تحدث خللا في القنوات التي تؤمن تلقي

ومعالجة المعلومات اللغوية. ولان هذه القنوات معقدة جدا ولغة الإنسان تتطلب من الدماغ القيام بعدة وظائف، فإن الاضطرابات الناتجة عن "عسر القراءة والفهم" تكون على مستويين:

1-اضطرابات مرتبطة بالقراءة.

2-اضطرابات في الوظائف التي تمكن من تحصيل واستعمال اللغة كالذاكرة، الانتباه، المنطق ومفهومي الزمان والمكان..

الكشف عن عسر القراءة والفهم عند الأطفال..

يشرح أخصائيو تقويم السمع والنطق، أن هناك عدة فرضيات حول العوامل المسببة في حالة "عسر القراءة والفهم" عند الطفل، فهناك من يرجع السبب إلى عوامل عاطفية ونفسية، وهناك بعض الباحثين الذين يفسرون الحالة بوجود اختلالات في مخ الطفل الذي تظهر عنده الحالة تميزه عن باقي الأطفال.

الكشف عن (عسر القراءة والفهم) عند الطفل يمكن أن يقوم به الوالدان أو المدرسون قبل الالتجاء إلى المتخصصين. وكلما تم الكشف مبكرا كلما كان ذلك أريح للطفل وللوالدين، لأنه سيجنب الطفل متاعب كثيرة ناتجة عن تراكم حالات التأخر الدراسي، وما يسببه ذلك من آثار سلبية على نفسية الطفل، لذا يجب على الآباء والمدرسين بصفة خاصة أن ينتبهوا إلى الطريقة التي يقرأ بها الطفل بعض الكلمات ويكتبها، فإذا لاحظوا مثلا انه يكتب في الاتجاه المعاكس للاتجاه الصحيح (كأن يكتب من اليسار إلى اليمين في حالة اللغة العربية)، أو يقرأ الكلمات بطريقة خاطئة أو يخلط بين بعض الحروف كـ (ع/غ)، (ح، ج، خ)، (ب/ن) في اللغة العربية أو في اللغة الانجليزية بين (t/d) أو (ch/j)أو ....(v-f) أو يقرأ كلمة بكلمة أخرى، متقاربة فيها في المعنى (أسد/نمر) أو إذا استمر الطفل في الخلط بين يمينه ويساره.. في هذه الحالة على الآباء أن يبادروا إلى القيام بالاختبارات

والفحوصات الضرورية عند الأخصائيين للتأكد من ما إذا كان الطفل يعاني من مشكل (عسر القراءة والفهم).

ثلاثة أنواع من الفحوصات يخضع لها الطفل..

1) الفحص عند الأخصائي في تقويم السمع والنطق، يقوم هذا المختص باختبار اللغة الشفوية للطفل لتقييم قدراته على الفهم والتعبير بعفوية وبشكل موحد، ويحددالتأخر أو الصعوبات في النطق، كما يخضعه لاختبارات في القراءة تمكنه من تحليل سرعة فك الحروف لديه وكمية ونوع الأخطاء المرتكبة، وبالنسبة للأطفال الذين لم يبدؤ بعد في تعلم القراءة والكتابة تعوض النصوص المكتوبة بصور تدفع الطفل إلى الكلام وبالتسالي يتمكن الأخصائي من تقييم لغته ومدى استيعابه لمفهومي الزمان والمكان.. هذا النوع من الفحص يمكن إذا من تحديد الطريقة الملائمة للتقويم ابتداء من السنة الثالثة من عمر الطفل.
2) الفحص السريري يقوم به اختصاصي في طب الأطفال، الذي يقيم المستوى العام لنمو الطفل ابتداء من الظروف التي مرّت فيها فترة الحمل عند الأم، مرورا بالسوابق الصحية العائلية، ومساره الدراسي إلى قدراته على السمع والتركيز.
3) الفحص السيكولوجي – العصبي هذا الفحص لا يتم إلا في حالة "عسر القراءة والفهم" الحادة، ويجري الفحص في مصحة استشفائي مختصة في الأعصاب وعلم النفس ويهدف إلى تقييم مجموع القدرات الفكرية للطفل.

تقويم عسر القراءة والفهم:

تتم عملية تقويم عسر القراءة الفهم عند مختص في تقويم السمع والنطق الذي يقوم بملائمة تقنيات التعلم اللغوي للطفل وهو ينطلق في ذلك من إمكانية الطفل ومستواه في الفهم.

مدة التقويم تختلف من حالة إلى أخرى، فقد لا تتطلب سوى بعض الحصص القليلة أو قد تدوم عدة سنوات.

تتوزع عادة حصص التقويم على حصتين في الأسبوع وتدوم كل حصة ؟؟؟؟ دقيقة .تتخلل مدة التقويم اختبارات منتظمة لمعرفة ما إذا كانت الطريقة المتبعة في التقويم مجدية أم يجب إعادة النظر فيها.

قد يترتب عن عسر القراءة والفهم عند الطفل اضطرابات عاطفية، ورغم أنها لا تؤثر على الاضطرابات اللغوية، فانه يتعين تتبعها، وذلك بتشجيع الطفل على ممارسة الرياضة كالرقص والكاراتيه... والأنشطة الترفيهية لأنها تساهم إلى حد كبير في توازن الطفل.

ما يجب أن يفهمه الآباء هو أن عسر القراءة والفهم عند الطفل لا يعني أنه اقل ذكاء أو انه لا يرغب في الدراسة، بل انه يعاني من حالة تحتاج إلى التقويم والمتابعة، وتكون نتيجة التقويم عند الأخصائيين ذات مفعول ونتيجة ايجابية في اغلب الحالات تمكن الطفل من التخلص من المشكل ومتابعة دراسته بشكل طبيعي.

الأسباب النفسية للفشل الدراسي:

وهنا يتكلم د. عمر بن إبراهيم المديفر

-استشاري طب نفس الأطفال والمراهقين والعلاج الزوجي والعائلي مستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض_$2Q@dr-omar.com عن الأسباب النفسية للفشل الدراسي ليس عند الأطفال بل عند المراهقين أيضا وارتباطها بالأعصاب والأعضاء التي قد تكون سبب في ذلك.

1) **الأهداف:**

✓ مراجعة الإحصائيات المحلية للفشل الدراسي.

- ✓ مناقشة علاقة الفشل الدراسي بالصحة النفسية والحالات النفسية.
- ✓ مناقشة الحالات النفسية التي لها علاقة بالفشل الدراسي.
- ✓ مناقشة دور المدرسين في الكشف المبكر والتحويل.

2) **الطبيعي أن:**

- ✓ الطفل والمراهق يحضر للمدرسة.
- ✓ الطفل والمراهق ينجح.
- ✓ التعليم الدراسي مهم للنمو.
- ✓ إذا لم يحصل ذلك فلابد من سبب لذلك.

3) **حقائق:**

- ✓ تقريباً 70 ٪ من الأطفال المحولين للطب النفسي وكذلك طب الأعصاب لديهم صعوبات في التعلم.
- ✓ حوالي 10 ٪ من الأطفال يعانون من صعوبات في التحصيل العلمي والصعوبات السلوكية
- ✓ أكثر عند الأولاد من البنات:
  - ☜ نسبة الرسوب في المرحلة الابتدائية من 8-12%
  - ☜ نسبة الرسوب في المرحلة المتوسطة من 14-18%
  - ☜ نسبة الرسوب في المرحلة الثانوية من 16-18%

4) **بعد الرسوب**

1- طالب كسلان. 2-يمكن أن يحاول المرشد الطلابي البحث قليلاً.

3- طالب سيئ. 4- الشد على الطالب.

5-تبعات نفسية ، سلوكية واجتماعية.

5) **تثقيف المجتمع**.

1- تثقيف الكوادر الفنية. 2- مدرسين.

3- مرشدين . 4-الانتباه والتحري للراسبين.

6) **ماذا نستطيع أن نفعل؟**

1- التدخل المبكر. 2- تغيير أسلوب التعامل.

3-تخفيف المضاعفات أو منعها.

7) **الأسباب**

- ✓ فرق بين فشل حادث وفشل مزمن ومتكرر.
- ✓ المشكلة فقط في المدرسة أم في كل نواحي الحياة.
- ✓ كثير منها قابل للتصحيح.
- ✓ ارتباطه بالتكيف.
- ✓ الفئة ذات الاحتمال الأكبر.

8) **تذكر**

1-السمع. 2-النظر.

3- المشكلات الصحية. 4-أسباب تؤدي لعدم الحضور.

الأسباب:

1) **التخلف العقلي**

- ✓ مشكلة مزمنة.
- ✓ ممكن أن لا تبين المشكلة إلا في وقت المدرسة.
- ✓ يعتمد على معدل الذكاء :
  - ☜ تخلف شديد.
  - ☜ تخلف متوسط.
  - ☜ تخلف بسيط.

✓ ممكن أن يكون معدل الذكاء في أدنى الحد الطبيعي.

2) **صعوبات التعلم**

1-معدل ذكاء طبيعي. 2- مزعج للجميع.

3- له علاقة بالثقة في النفس 4- يحتاج لتربية خاصة.

5-أكثر في الأطفال والمراهقين الذين لديهم اضطرابات نفسية مزمن.

- التصنيف

- صعوبات في القراءة. - صعوبات في الرياضيات.
- صعوبات في التعبير الكتابي. - صعوبات في الجهاز الحركي.
- صعوبات في التواصل : منها التأتأة.

3) **حالة فرط الحركة و ضعف التركيز**

- عادة تلاحظ في المدرسة.

-اضطراب الانتباه وكذلك اضطراب فرط الحركة مرتبطان بالفشل الدراسي

- % 70-30منهم عنده صعوبات تعلم

- %25ممن عندهم صعوبات تعلم لديهم فرط حركة وضعف انتباه يوجد طرق متعددة للعلاج.

4) **اضطرابات السلوك**

- السلوك العدواني. - الطفل العاصي.
- صعوبات التعلم منتشرة لدى هذه الفئة.
- ظروف المدرسة وكذلك الحياة العامة لها دور أساسي.

5) **اضطرابات المشاعر**

☜ رفض المدرسة أو الخوف من المدرسة.

☜ التعلق : أنواع متعددة.

- اضطراب ما بعد الصدمة.
- اضطرابات المزاج : أنواع متعددة.

6) **أخرى**

- متلازمة توريت 60 ٪ لديهم صعوبات تعلم
- اضطرابات النمو العامة.
- التوحد
- التوحد الغير نمطي.
- متلازمة استبرجر.

7) **عند المراهقين**

1-استخدام المخدرات
2- الخوف الاجتماعي.
3-بداية ذهان.
4-اضطرابات الشخصية.
5-اضطرابات المزاج.
6- المشكلات الثقافية والاجتماعية.

8) **الصرع**

1- % 50لديهم صعوبات أكاديمية
2-الصرع الغير واضح.
3-أسباب مباشرة وغير مباشرة.
4- عدم الانتباه وأحلام اليقظة.
4-أنواع محددة.
5-أثار الدواء.

9) **الأمراض العصبية**

1- النوم الغالب.
2-إصابات الرأس.
3-الصداع والصداع النصفي.
4- الأورام (الرأس)
5- تأثير العلاج بالأشعة على المخ.
6-التشفيط والغراء.
7- ليس بالضرورة مرتبط بدرجة الإصابة.
8-مرض ويلسون.

10) **الأمراض العضوية**

1-أمراض مزمنة.
2-الآلام.

3- طريقة التوافق والتكيف. 4-متطلبات وضغوط المرض.

5-مرض الأورام والدم. 6-رفض المدرسة

7- قلق الانفصال.

11) **العائلة**

1-الانفصال. 2-خصام كبير.

3- مرض أحد الوالدين أو الأخوة. 4-الشدة.

5- التتويم. 6- الانفصال.

7- الموت. 8- الاضطرابات النفسية في الوالدين.

12) **عوامل في المدرسة**

1- الازدحام. 2-المدرسة الجديدة.

3- المرحلة. 4-صعوبات حادثة (حريق أو وفاة)

13) **متفرقات**

1 - الفقر. 2-النقل.

3- الوالدين الأميين.

14) **الأطفال الأكثر عرضة**

1- الخدج. 2-المرض الخطير.

3- صعوبات الارتباط . 4- الطفل القلق.

5- الطفل المضطرب نفسياً. 6- انخفاض مستوى المعيشة.

7 - اضطرابات العائلة.

أسباب التحويل

1- انخفاض حاد في الأداء مقارنة بالسابق.

2- رفض المدرسة (حالة طارئة.) 3- رسوب متكرر.

4- تغيير كبير في العائلة بدون مهارات كافية للتوافق .

الفصل السادس
صعوبات الكتابة

لقد سميت صعوبات الكتابة بإسم قصور التصوير " *Dysgraphia* " أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية.

وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً .

المهارات الأولية والأساسية للكتابة :

لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات، **وتشتمل المهارات الأولية على عدد من المهارات:**

- القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة.
- القدرة على مسك القلم بالطريقة السليمة.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة .
- إدراك المسافات بين الحروف .
- إدراك العلاقات المكانية مثل تحت – فوق .
- إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين .

- تقدير حجم الشكل - صغيراً أو كبيراً .
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها .
- القدرة على رسم الأشكال الهندسية .

المهارات الكتابية :

ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية العامة التالية:

- مهارات الكتابة الأولية.
- المهارات الكتابية العادية.
- مهارات التهجئة .
- مهارات التعبير الكتابي .

1. **مهارات الكتابة الأولية:**

- القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها .
- القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء .
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة .

2. **المهارات الكتابية العادية:**

- مسك القلم (أداة الكتابة)
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل .
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري .
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي .
- كتابة الاسم باليد .
- نسخ الجمل والكلمات .

- نسخ الجمل والكلمات الموجودة على مكان بعيد(السبورة)
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً .
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً .

3. **مهارات التهجئة**:

- تمييز الحروف الهجائية .
- تمييز الكلمات .
- نطق الكلمات بشكل واضح .
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات .
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة .
- الربط بين الصوت والحرف .
- تهجئة الكلمات .
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات .
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

4. **مهارات التعبير الكتابي**:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتسب فقرات كاملة.
- يكتب ملاحظات ورسائل.
- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل .

أنماط صعوبات الكتابة:

يواجه الأطفال عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة هي :

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه .
- الصعوبة في تذكر شكل الحرف
- الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً
- عدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف .
- الأخطاء في التهجئة .
- الأخطاء في المعنى والنحو .

صعوبات الكتابة واستخدام اليد اليسرى - الأعسر:

لقد اتفق الباحثون على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها، سواء أكانت اليسرى أم اليمنى، وعلى أي حال لابد لنا من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى:

- يضع كثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.
- إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة وليست هناك أدلة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى.

التعبير الكتابي:

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي

والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد، وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

أنماط مشكلات التعبير الكتابي..

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية.

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة، ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن: خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها .

وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة.

لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير-الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم

التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبةعلى ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

النحو والصرف:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان، **ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو:**

- حذف الكلمات .
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح .
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال .
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم .

نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات) أو بسبب عدم **التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية:**

فالأطفال الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال المهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات، ومن المهم لمثل هؤلاء الطلبة تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساعدهم في الكتابة.

وهناك فئة من الطلبة ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسب في الوقت المناسب عند الكتابة، ومن المفيد في تدريب هؤلاء الطلبة أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة لأن الرسم كثيراً ما يساعد على التعبير الكتابي السليم

آليات الكتابة :

تركز عملية معالجة صعوبات الكتابة على معالجة مشكلة التعبير عن الأفكار كتابة، ويميل بعض الباحثين إلى إعطاء أهمية أقل إلى الجوانب الميكانيكية في الكتابة كالترقيم، ذلك أن التركيز على هذه الجوانب الميكانيكية يقلل من درجة التحسن في التعبير عن الأفكار كتابياً، وعلى أي حال فإن عدداً كبيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يستطيعون استعمال علامات الترقيم ولا يميزون بينها .

تعزى الصعوبات في استخدام علامات الترقيم بين هؤلاء الطلبة إلى:

1- كون هذه العلامات رموزاً ، وأن هؤلاء الطلبة يعانون من اضطرا بات في استخدام الرموز بشكل عام .

3- طرق التدريس غير المناسبة وبخاصة تلك التي تركز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية .

التعبير الكتابي :

يعتمد على تطور المهارات في:

1-التكلم . 2-القراءة . 3-الخط اليدوي .

4-التهجئة استخدام علامات الترقيم . 5-الاستخدام السليم للمفردات.

6- إتقان القواعد .

أنماط تشكيلات التعبير الكتابي :

(1) **التعبير عن الأفكار :**

- عدم القدرة على تنظيم الأفكار .
- علامة التعبير الشفوي بنوعية التعبير الكتابي – خبرات محدودة .
- خبرات إيجابية في الكتابة .
- ترتيب الأفكار منطقياً.

(2) **النحو والصرف:**

- صعوبة في تطبيق قواعد اللغة وإخفاء نشوة المعنى.
- ترتيبها بشكل غير صحيح بالاستعمال الخاطئ للضمائر والانفعال.
- حذف الكلمات

(3) **نقص المفردات:**

- عدم معرفة الكافي في المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم.

(4) **آيات الكتابة:**

- الجوانب الميكانيكية في الكتابة.

القدرة على التهجئة:

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، ويمكن النظر **إلي أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات:**

1. القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.
2. القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً.
3. القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.
4. القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً.

تعتبر التهجئة مؤشراً على وجود اضطرا بات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة - يقول ليرنر - *Learner, 1985* إن بوسع الطلبة الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة، ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ، وفي الواقع ،تتطلب عملية التهجئة من الطالب القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين.

أنماط صعوبات التهجئة:

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عن وجود أخطاء من أبرزها:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة.

عوامل صعوبات التهجئة:

تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل التالية:

1. الذاكرة البصرية :يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات،

ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها، وهناك طلاب يغيّرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر، يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصورة صعباً عليهم، ومن أفضل طرق علاج هذه المشكلة استخدام طريقة فيرنالد، ويمكن لوسائل الربط الصنعية *Mnemonic*أي ربط الذاكرة البصرية، ولكن بعض هذه الوسائل قد يكون أصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها.

2. المهارات الحركية: يواجه بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف.ويعاني هؤلاء الطلبة من عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة وقد ينسوا أيضاً كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات.وعند التهجئة، ولابد للطالب من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة، ويشبه فيرنالد الفرق بين ... والتهجئة بالقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفة بدقة بعد انصرافه بفترة من الزمن .

تكوين المفاهيم السمعية:

يواجه عدد من الطلبةذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها.

الفصل السابع
صعوبات الإملاء

أولا: أهمية درس الإملاء :

يحسب كثير من المعلمين والمتعلمين أن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية ، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسمًا صحيحًا ، ليس غير. بيد أن الأمر يتجاوز هذه الغاية بكثير. إذ ثمَّة غايات أبعد وأوسع من وقف دروس الإملاء على رسم الكلمة الرسم الصحيح ، وإنما هو إلى جانب هذا عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها ، ونضجهم العقلي ، وتربية قدراتهم الثقافية ، ومهاراتهم الفنية ، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة ، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة ذات دلالات يحسن السكوت عليها . وهذا ما يجعلنا ندرك أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ، ويعوق فهم الجملة . كما أنه يدعو إلى الازدراء والسخرية ، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلاميذ .

ثانيا: العلاقة بين الإملاء وبقية فروع اللغة العربية :

اللغة العربية أداة التعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف ، وهي وسيلة التحدث والكتابة ، وبها تنقل الأفكار والخواطر ، لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردًا بدور فاعل في إكساب المتعلم اللغة التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان ، لذلك فإنه من الضرورة بمكان أن تنهض بشتى

أفرعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي ، ومن التصور السابق لابد أن نتخذ من مادة الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، والتدريب على كثير من المهارات ، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم ، **فثمة بعض النواحي التي لا يمكن فصلها عن درس الإملاء منها** : .

1. تعد قطعة الإملاء ـ إذا أحسن اختيارها ـ مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الجيد بوساطة طرح الأسئلة والتلخيص ، ومناقشة ما تحويه من أفكار ومعلومات .
2. تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل البدء في الكتابة وذلك كالإملاء المنقول والمنظور ، ومن خلال قراءة التلاميذ للقطعة فإنهم يكتسبون كثيرًا من المهارات القرائية ، ناهيك عن تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف ، وضبط الكلمات بالشكل .
3. إن قطعة الإملاء الجيدة المنتقاة بعناية ، تكون وسيلة نافعة ومجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافات وتجديد المعلومات.
4. يتعود التلاميذ من خلال درس الإملاء على تجويد الخط في أي عمل كتابي ، أضف إلى ذلك إكسابهم جملة من العادات والمهارات الأخرى :

كتعويدهم حسن الإصغاء والانتباه ، والنظافة وتنظيم الكتابة ، واستعمال علامات الترقيم ، وترك الهوامش عند بدء الكتابة ، وتقسيم الكلام إلى فقرات .

ثالثا، الأهداف العامة من الإملاء :،

من البديهي أن يحدد الإنسان عند شروعه في العمل الأهداف اللازمة التي تساعده على الوصول لأفضل الطرق ، وأنجح الوسائل الكفيلة بتحقيق العمل وإنجازه في يسر وسهولة . **ومن أهداف مادة الإملاء الآتي** : .

1. تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم ضبط الكتابة .
2. تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية ، كرسم الكلمات المهموزة ، أو المختومة بالألف ، أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصواتًا قريبة من أصوات حروف أخرى ، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية ، والتي سنذكر أهمها في موضعه .
3. الإسهام الكبير في تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي ، ومضاعفة رصيدهم الثقافي بما تتضمنه القطع المختارة من ألوان الخبرة ، ومن فنون الثقافة والمعرفة .
4. تدريب التلاميذ على تحسين الخط ، مما يساعدهم على تجويده ، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية ، وفهم معانيها فهمًا صحيحًا .
5. يتكفل درس الإملاء بتربية العين عن طريق الملاحظة ، والمحاكاة من خلال الإملاء المنقول ، وتربية الأذن بتعويد التلاميذ حسن الاستماع ، وجودة الإنصات ، وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف ، وتربية اليد بالتمرين لعضلاتها على إمساك القلم ، وضبط الأصابع ، وتنظيم حركتها .
6. أضف إلى ما سبق كثيرًا من الأهداف الأخلاقية ، واللغوية المتمثلة في تعويد التلاميذ على النظام ، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة ، مما ينمي الذوق الفني عندهم . أما الجانب اللغوي فيكفل مد التلاميذ بحصيلة من المفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد مشافهة وكتابة .

وباختصار يمكن حصر الأهداف السابقة في النواحي التربوية والفنية واللغوية.

رابعا: بعض المشكلات التي تعترض الإملاء :

حصر التربويون والممارسون للعمل التعليمي من خلال التطبيق الفعلي لدرس الإملاء المشكلات التي تصادف التلاميذ ، **وبعض المتعلمين في الآتي** :

1: الشكل أو" الضبط" :

يقصد به وضع الحركات (الضمة ـ الفتحة ـ الكسرة ـ السكون) على الحروف، مما يشكل مصدرًا رئيسًا من مصادر الصعوبة عند الكتابة الإملائية . فالتلميذ قد يكون بمقدوره رسم الكلمة رسما صحيحًا ، ولكن لا يكون بوسعه أن يضع ما تحتاجه هذه الحروف من حركات ، ولاسيما أن كثيرًا من الكلمات يختلف نطقها باختلاف ما على حروفها من حركات ، مما يؤدي إلى إخفاق كثير من التلاميذ في ضبط الحروف ، ووقوعهم في الخطأ ، وعلى سبيل المثال إذا ما طُلب من التلميذ أن يكتب كلمة "فَعَلَ" مع ضبط حروفها بالشكل ، فإنه يحار في كتابتها هي : فَعَلَ، أو فَعِل ، أو فَعُل ، أو فُعِل ، أو فَعْل إلى غير ذلك !

2: قواعد الإملاء وما يصاحبها من صعوبات في الآتي :

أ- الفرق بين رسم الحرف وصوته :

إنَّ كثيرًا من مفردات اللغة اشتملت على أحرف لا ينطق بها كما في بعض الكلمات ، ومنها على سبيل المثال : (عمرو ، أولئك ، مائة ، قالوا) . فالواو في عمرو وأولئك، والألف في مائة ، والألف الفارقة في قالوا ، حروف زائدة تكتب ولا تنطق ، مما يوقع التلاميذ ، والمبتدئين في الخطأ عند كتابة تلك الكلمات ونظائرها . وكان من الأفضل أن تتم المطابقة بين كتابة الحرف ونطقه ؛ لتيسير الكتابة ، وتفادى الوقوع في الخطأ ، ناهيك عن توفير الجهد والوقت .

ب. ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف :

لقد أدى ربط كثير من القواعد الإملائية بقواعد النحو والصرف ، إلى خلق عقبة من العقبات التي تواجه التلاميذ عند كتابة الإملاء ، إذ يتطلب ذلك أن يعرفوا . قبل الكتابة . الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي ، ونوع الحرف الذي يكتبونه . وتتضح هذه الصعوبة في كتابة الألف اللينة المتطرفة وفيما يجب وصله بعد إدغام أو حذف أحد أحرفه ، أو ما يجب وصله من غير حذف ، وما يجب فصله إلى غير ذلك .

ج ـ تعقيد قواعد الإملاء وكثرة استثناءاتها، والاختلاف في تطبيقها :

إن تشعب القواعد الإملائية وتعقدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها ، يؤدي إلى حيرة التلاميذ عند الكتابة ، مما يشكل عقبة ليس من اليسير تجاوزها ، وليت الأمر يقف عند هذا الحد ، إذ إن الكبار لا يأمنون الوقوع في الخطأ الإملائي فما بالنا بالناشئة والمبتدئين؟! فلو طلب من التلميذ أن يكتب . على سبيل المثال . كلمة " يقرؤون " لوجدناه يحار في كتابتها، بل إن المتعلمين يختلفون في رسمها ، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسطة على الواو حسب القاعدة " يقرؤون " ، ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشائع ، باعتبار أن الهمزة شبه متوسطة " يقرأون " والبعض يكتب همزتها مفردة على السطر كما في الرسم القرآني ، وحجتهم في ذلك كراهة توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة ، فيكتبها " يقرءون" بعد حذف الواو الأولى وتعذر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها ، ومثلها كلمة " مسؤول"، إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة ، لأنها مضمومة ، وما قبلها ساكن ، والضم أقوى من السكون كما سيمر معنا ، فترسم هكذا " مسئوول " ، ولكن كما أشرت سابقا يكره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة ، لذلك حذفوا الواو ووصلوا ما بعد الهمزة بما قبلها فكتبت على نبرة، على النحو الآتي:"مسئول" .

3. **اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :**

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة ، مما أدى إلى إشاعة الخطأ عند التلاميذ ، فبعض الحروف تبقى على صورة واحدة عند الكتابة كالدال ، والراء ، والزاي ، وغيرها ، وبعضها له أكثر من صورة كالباء ، والتاء ، والثاء ، والجيم ، والحاء، والكاف ، والميم ، وغيرها . وما ذكرت ما هو إلاّ على سبيل المثال .

إن تعدد صور الحرف يربك التلميذ ، ويزيد من إجهاد الذهن أثناء عملية التعلم ، كما يوقعه في اضطراب نفسي ، لأن التلميذ يربط جملة من الأشياء بعضها ببعض ، كصورة المدرك والشيء الذي يدل عليه ، والرمز المكتوب ، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا العملية تعقيدًا .

4. **استخدام الصوائت[1] القصار :**

لقد أوقع عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها ، وأدخلهم في باب اللبس ، فرسموا الصوائت القصار حروفًا ، فإذا طلبت من التلاميذ كتابة بعض الكلمات المضمومة الآخر فإنهم يكتبونها بوضع واو في آخرها مثل : ينبعُ ، يكتبها التلاميذ ينبعوا ، ولهُ يكتبونها لهو ، وهكذا . وكذلك الكلمات المنونة ، فإذا ما طُلب من بعضهم كتابة كلمة منونة مثل : (محمدٌ أو محمدًا أو محمدٍ) ، فأنهم يكتبوها بنون في آخرها هكذا : " محمدن " . ويرجع السبب في ذلك لعدم قدرة التلميذ على التمييز بين قصار الصوائت "الحركات" والحروف التي أخذت منها .

---

(1) الصائت: حركة الحرف، ويقابله الصامت وهو: الحرف ، فالضمة حركة الواو، والفتحة حركة الألف، والكسرة حركة الياء .

5. الإعراب :-

كما أن مواقع الكلمات من الإعراب يزيد من صعوبة الكتابة ، فالكلمة المعربة يتغير شكل آخرها بتغير موقعها الإعرابي ، سواء أكانت اسمًا أم فعلاً ، وتكون علامات الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحروف ، وثالثة بالإثبات ، وتكون أحيانًا بحذف الحرف الأخير من الفعل ، وقد يلحق الحذف وسط الكلمة ، في حين أن علامة جزمها تكون السكون كما في : لم يكن ، ولا تقل، وقد يحذف الحرف الساكن تخفيفا ، مثل : لم يك ، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى التي تقف عقبة أمام التلميذ عند الكتابة .

خامسا: أسباب الأخطاء الإملائية :-

ترجع أسباب الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل مجتمعة لأنها متداخلة ومتشابكة ولا يصح فصلها عن بعضها البعض ، إذ إن العلاقة بينها وثيقة الصلة ، ولا ينبغي أن نلقى بالتبعة على عنصر من هذه العناصر دون غيره ، **وأهمها** : .

1. ما يعود إلى التلميذ نفسه ، وما يرتبط به من ضعف المستوى ، وقلة المواظبة على المران الإملائي ، أو ضحالة ذكائه أو شرود فكره ، أو إهماله وعدم مبالاته وتقديره للمسؤولية ، أو عدم إرهاف سمعه عندما يملى عليه المعلم القطعة المختارة ، أو نتيجة لتردده وخوفه وارتباكه ، وقد يكون ضعيف البصر أو السمع ، أو بطيء الكتابة مما يفوت عليه فرص كتابة بعض الكلمات ، أضف إلى ما سبق عدم الاتساق الحركي ، والعيوب المماثلة في النطق والكلام ، وعدم الاستقرار الانفعالي كما يؤكد ذلك علماء النفس والتربويون .
2. ما يعود إلى خصائص اللغة ذاتها ممثلة في قطعة الإملاء ، فأحيانا تكون القطعة المختارة للتطبيق على القاعدة الإملائية أعلى من مستوى التلاميذ فكرة وأسلوبا ، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة في شكلها ، وقواعدها الإملائية ،

واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، أو نتيجة الإعجام "النقط " أو فصل الحروف ووصلها ، وما إلى ذلك .

3. ما يعود إلى المعلم ، فقد يكون سريع النطق ، أو خافت الصوت ، أو غير معني باتباع الأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء أو المبطئين ، أو لا يميز عند نطقه للحروف بين بعضها البعض ، وخاصة الحروف المتقاربة الأصوات والمخارج وقد يكون المعلم ضعيفًا في إعداده اللغوي غير متمكن من مادته العلمية ، أو لا يتبع أسلوبًا جيدًا في تدريسه ، أضف إلى أن مدرسي المواد الأخرى قد لا يلقون بالاً إلى أخطاء التلاميذ ، وإرشادهم إلى الصواب .

سادسا: الأسس التي تعتمد عليها عملية تدريس الإملاء :

تعتمد عملية تدريس الإملاء على أسس عامة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها ، وإنما يمكن الاستفادة منها ، لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذ ومعرفته بمادته ، وتنحصر هذه الأسس في الآتي :

1. العين : العضو الذي يرى به التلميذ الكلمات ، ويلاحظ أحرفها مرتبة وفقا لنطقها ، ويتأكد من رسم صورتها الصحيحة ، وهى العضو الذي يدرك صواب الكلمات ويميزها عن غيرها ، ولكي ينتفع بهذا العامل الأساس في تدريس الإملاء ، يجب أن يربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء ، ذلك بأن يكتب التلاميذ في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في كتاب القراءة ، مما يحملهم على تأمل الكلمات بعناية ، ويبعث انتباههم إليها ، ويعود أعينهم الدقة في ملاحظتها ، واختزان صورها في أذهانهم ، وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والإملاء في حصة واحدة ، أو في حصتين متقاربتين .

2. الأذن : العضو الذي يسمع به التلميذ أصوات الكلمات ، ويتعرف به إلى خصائص هذه الأصوات ، ويميز بين مقاطعها وترتيبها ، مما يساعده على

تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية . لهذا يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج . والوسيلة الفاعلة إلى ذلك : الإكثار من التهجي الشفوي للكلمات قبل الكتابة .

3 . اليد : هي العضو الذي يعتمد علية التلاميذ في كتابة الكلمات ، و بها يستقيم الإملاء حين تستجيب للأذن ، فإذا أخطأت إحداهما ، أو كلتاهما أسرع الخطأ إلى اليد . وتعهد اليد أمر ضروري لتحقيق تلك الغاية؛ لهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلاميذ تدريبًا يدويًا على الكتابة حتى تعتاد يده طائفة من الحركات الفعلية الخاصة . على أن اليد حين يستقيم أمرها ؛ تكتسب القدرة على الكتابة والتدريب على الصواب .

4 . وإلى جانب الأسس العضوية السابقة لا يحسن بنا أن نتجاهل بعض العوامل الفكرية التي ترتبط بها عملية التهجي الصحيح ، وهى تعتمد على محصلة التلميذ من المفردات اللغوية التي يكتسبها من القراءة والتعبير ، ومدى قدرته على فهم هذه المفردات والتمييز بينها . كما يجب الربط بين الإملاء والأعمال التحريرية ، والاهتمام بالتذكير والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ بمذاكرة قطعة صغيرة ، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي ، واضعين في الاعتبار مسألتي :الفهم والمعنى.

5 . أساليب التدريب الذاتي : تستعمل الأسس الأنفة في عملية التدريب الجماعي ، غير أن هناك أساليب أخرى يفضل استعمالها للتدريب الفردي ، خاصة عند التلاميذ الضعاف والمبطئين في الكتابة ، والذين تكثر أخطاؤهم في كلمات بعينها ، **وتعتمد هذه الأساليب على الآتي** :

أ - طريقة الجمع : أساسها غريزة الجمع والاقتناء، وتقوم على تكليف التلميذ بأن يجمع من كتاب القراءة أو غيره بعض المفردات ذات النظام المشترك ، ويكتبها في بطاقات خاصة ، كأن يجمع المفردات التي تكتب بتاء مربوطة أو مفتوحة ، أو بلامين ، أو مفردات ينطق آخرها ألفًا ، ولكنها تكتب ياء ، وغيرها .

ب - البطاقات الهجائية أو مفكرة الإملاء : تعتمد على اقتناء التلميذ بطاقات أو مفكرة يدون فيها القواعد الإملائية مع بعض الكلمات التي تخضع لها ، فيدون - على سبيل المثال - قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة على الياء ، ثم يجمع طائفة من المفردات التي رسمت في وسطها الهمزة على الياء ، أو كلمات تنتهي بألف تكتب ياء ، مع قاعدتها ، وقس على ذلك . ومن البطاقات أو المفكرة الإملائية ما يجمع فيها التلميذ الأخطاء الشائعة ، أو يكتب فيها قصصا قصيرة، أو موضوعات طريفة تحذف منها بعض الكلمات ويترك مكانها خاليا ، على أن ترصد هذه المفردات على رأس الصفحة ، أو أعلى القصة أو الموضوع ، ويشترط فيها أن تكون ذات صعوبة إملائية ، ثم يقرأ التلميذ القصة أو الموضوع ، ويستكملها باختيار المفردات المناسبة ، ووضعها في مكانها الصحيح .

ج - ومن الأساليب الذاتية ما يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات بطريقة مرتبة هي: انظر إلى الكلمة ثم انطقها بصوت منخفض ، واكتبها ثم انظر إلى حروفها، وانطقها بصوت منخفض ، أغلق عينيك عند النطق ، غط القائمة واكتب الكلمة ، تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها ،وهكذا ، وغالبا ما يكون ذلك للفصول الدنيا .

سابعا: الشروط التي يجب توفرها في موضوع الإملاء :

الغرض من قطعة الإملاء تحقيق ما يهدف إليه المعلم من رفع المستوى الأدائي عند التلاميذ . لذلك إذا أحسن اختيار قطعة الإملاء تحقق الغرض .

ولكي تحقق القطعة الهدف لابد من اشتمالها على الشروط التالية :

1. أن تكون مشوقة بما تحويه من معلومات طريفة ، وثقافات إسلامية ، وحقائق علمية ، وإبداعات فنية وأدبية ، وقصص مشوقة ، بحيث تكون في المستوى الإدراكي والعلمي لدى التلاميذ ، وقريبة الصلة بما يدرسونه في أفرع اللغة والمواد الأخرى .
2. أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر ، ومفرداتها سهلة ومفهومة ، ولا حاجة إلى حشوها بالمفردات اللغوية الصعبة، إذ الغرض منها تدريب التلاميذ، وليس قياس القدرات الإملائية .
3. أن تكون واضحة المعنى ، بعيدة عن التكلف ، ويكتفي بما تحويه من مفردات إملائية تضمنتها القطعة بصورة عفوية ، وفي غير عسر ، وأن تكون عباراتها سلسة بحيث تخدم القاعدة المطلوبة .
4. أن تكون متصلة بحياة التلاميذ ، وملائمة لمستواهم الإدراكي ، وليس هناك ما يمنع أن يتم اختيارها من موضوعات القراءة والأناشيد والقصص الصالحة لمعالجة بعض القواعد والمفردات الإملائية ، كما أن في المواد الأخرى فرصًا سانحة لاختيارها ، ولاسيما كتب التاريخ والسير والتراجم والعلوم والجغرافيا .

ثامنا: أنواع الإملاء وطرق تدريسه :

يقسم التربويون الإملاء إلى قسمين : تطبيقي وقاعدي ، والغرض من التطبيقي تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة . حيث يبدأ تدريس هذا النوع من الصف الأول الابتدائي ، ويسير جنبا إلى جنب مع حصص الهجاء والقراءة .

أما النوع القاعدي فيهدف إلى تدريب التلاميذ على مفردات الإملاء ، وهذا النوع يمكن تقسيمه ـ وفقا للمنهج الذي يسلكه المعلم ، أو تقرره الجهة المشرفة على المقررات الدراسية ـ **إلى الأنواع التالية** : .

1 ـ الإملاء المنقول :

يقصد به أن ينقل التلاميذ قطعة الإملاء المناسبة ـ من كتاب أو سبورة أو بطاقة بعد قراءتها ، وفهمها فهمًا واعيًا ، وتهجى بعض كلماتها هجاء شفويًا إلى بطاقته أو دفتره أو مفكرته ، أو لوح معد لذلك ، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفوف الدنيا ، وقد يمتد إلى الصف الرابع ، **ويمتاز بالآتي** :

1. يشد انتباه التلاميذ ، وينمي فيهم الرغبة في إجادة الكتابة ، وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي .
2. يعد وسيلة من وسائل الكسب اللغوي والمعرفي، وذلك بمناقشة معنى القطعة، وترديد النظر فيها ، ونقلها إلى الكراسات أو البطاقات .
3. يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن ، ويثبتها في الذاكرة .
4. يساعد على النمو الذهني ، وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ ، ويعوِّد على قوة الملاحظة ، وحسن المحاكاة .

طريقة تدريسه :

1. أن يقدم المعلم للدرس بعد إعداده إعدادًا جيدًا على غرار درس المطالعة وذلك بعرض النماذج أو الصور ، وطرح الأسئلة ذات العلاقة القوية لتهيئة الأذهان، وشد الانتباه والتشويق .
2. أن يقوم بعرض القطعة على التلاميذ بعد إعدادها مسبقًا بخط واضح وجميل على السبورة الإضافية ، أو في بطاقة ، أو في الكتاب المتداول معهم ، ويراعي

فيها عدم ضبط كلماتها ؛ حتى لا يكلف التلاميذ أمرين مختلفين في آن واحد، هما : نقل الكلمات ، وضبطها مما يؤدى إلى وقوعهم في كثير من الأخطاء .

3. أن يقرأ المعلم القطعة قراءة نموذجية .
4. أن يقرأها التلاميذ قراءة فردية ، ليتضح معناها في أذهانهم ، مع الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح ما وقع فيه من خطأ ، ثم يناقشهم فيها للتأكد من فهمهم لأفكارها .
5. أن يختار المعلم الكلمات الصعبة من القطعة ، والتي يحتمل وقوع الخطأ فيها ، ثم يطلب من أحد التلاميذ قراءتها ، ومن آخر هجاء حروفها ، مع بعض الكلمات المشابهة لها من خارج القطعة ، ومن الأفضل تمييز الكلمات الصعبة بكتابتها بلون مغاير ، أو بوضع خطوط تحتها .
6. أن يهيئ المعلم التلاميذ لعملية الكتابة ، وذلك بإخراج الكراسات ، وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ، وعنوان الموضوع ، إذا تم اختياره ، ثم يملي القطعة على التلاميذ جملة جملة ، مع الإشارة إلى الكلمة أو الكلمات التي يمليها عليهم ؛ حتى يمعنوا النظر فيها ، والتأكد من صورتها قبل النقل .
7. بعد الانتهاء من عملية الإملاء يعيد المعلم قراءة القطعة ، ولكن بصورة أسرع قليلا من سابقتها ؛ ليتمكن التلاميذ من إصلاح ما وقعوا فيه من خطأ ، أو ليتداركوا ما سقط منهم من كلمات عند الكتابة .
8. من ثم يمكن للمعلم أن يقوم بتصحيح الدفاتر تصحيحًا إفراديًا في الزمن المتبقي من الحصة ، مع شغل بقية التلاميذ بعمل آخر ؛ كتحسين الخط في الدفاتر المخصصة له ، أو يقوم بكتابة بعض الجمل على السبورة ، ويطلب

مـن التلاميـذ إعـادة كتابتهـا في دفـاترهم بخـط واضـح وحسـن ، وقـد يقـوم بمناقشة معنى القطعة على نطاق أوسع من السابق .

2. **الإملاء المنظور :**

في هذا النوع من الإملاء فوائد تربوية نافعة ، تساعد على رسم الكلمة وتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ . فتكرار النظر إلى الكلمات يجعل التلميذ يتصور شكلها فتطبع صورها في ذاكرته ، ثم تأتي الخطوة اللاحقة وهي اختباره في القطعة ؛ للتأكد من رسوخ صور الكلمات في عقله ، وهذا النوع من الإملاء يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث ، إذا كان مستواهم مرتفعا ، أو الصف الرابع ، ويمكن امتداده للصف الخامس عند الحاجة ، خصوصًا إذا كان مستواهم ضعيفًا .

ميزاته :

1. يعد خطوة متقدمة نحو معاناة التلاميذ من الصعوبات الإملائية والاستعداد لها.
2. يحمل التلاميذ على دقة الملاحظة ، وجودة الانتباه ، والبراعة في أن يختزن في الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة ، أو التي سبق كتابتها من قبل .
3. في هذا النوع من الإملاء تدريب جدِّي على إعمال الفكر ، وشحذ الذاكرة بغرض الربط بين النطق والرسم الإملائي .

طريقة تدريسه :

يعتمد الإملاء المنظور في طريقة تدريسه على نفس الخطوات التي مارسها المعلم في تدريس الإملاء المنقول ، إلا أنه بعد انتهائه من قراءة القطعة ومناقشتها وتهجي كلماتها الصعبة ، أو ما يشابهها إملائيا ؛ يقرأ بعض التلاميذ القطعة ، ثم يحجبها عنهم ، ويمليها في تأنٍ ووضوح ، وبعد الانتهاء من تصحيح الكراسات ،

يقوم بجمع الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ، ومناقشتهم فيها ، ثم يكتب الصواب على السبورة ، ويراعي عدم كتابة أي خطأ عليها ، لئلا تنطبع صورته في أذهانهم ، ثم يطلب منهم تصويب الخطأ في الكراسات .

3- **الإملاء الاختباري :-**

يهدف إلى الوقوف على مستوى التلاميذ ، ومدى الإفادة التي حققوها من دروس الإملاء ، كما يهدف إلى قياس قدراتهم ، ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلم لهم ، ويتبع هذا النوع من الإملاء مع التلاميذ في جميع الصفوف من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وقد ينفذ في المرحلة الثانوية إذا كان مستوى الطلاب يحتاج ذلك، ويجب أن يكون على فترات معقولة؛ حتى تتاح الفرص للتعليم والتدريب .

تاسعا- تصحيح الإملاء :-

لتصحيح الإملاء طرق متعددة ، ومن أفضلها ما سنذكره ، علمًا بأننا ننصح بعدم الالتزام بأسلوب واحد بصفة مستمرة ، وإنما ينبغي المزاوجة بين الطرق المختلفة ، حسب ما يراه المعلم مناسبًا ، ويحقق الغرض من درس الإملاء .

أهم الطرق :-

1 - أن يعرض المعلم على التلاميذ أنموذجا للقطعة مكتوبا على سبورة إضافية كان قد حجبها أثناء الكتابة ، ثم يطالبهم بتبادل الكراسات ، ويصحح كل منهم الأخطاء التي وقع فيها زميله ، واضعًا خطًا تحت الكلمة الخطأ بالقلم الرصاص ، متخذا من القطعة المدونة على السبورة أنموذجًا للصواب .

ولا يخفى علينا جدوى هذه الطريقة ، إذا تعود التلاميذ دقة الملاحظة ، والثقة بالنفس ، والصدق ، والأمانة ، وتقدير المسؤولية ، والشجاعة . وعند أداء التصويب يدركون صورة الخطأ ، ويلاحظون الفرق بينه وبين الصواب ، كما أن اعتمادهم

على النفس يرسخ في أذهانهم صواب الكلمات ، لأنهم سعوا إلى معرفتها بفكر واع، ويقظة وانتباه .

من مآخذ هذه الطريقة :

ا . أن يغفل التلميذ عن بعض الأخطاء .

ب . أن يتحامل على زملائه بدافع المنافسة فيخطئ الصواب .

2 . من الطرق المعمول بها أيضًا ، أن يجمع المعلم الكراسات بعد الانتهاء من الإملاء ، ويشغل بقية الحصة بما يفيد التلاميذ ، ثم يحمل كراساته خارج الفصل ، وينفرد بتصحيحها ، واضعًا خطًا بالقلم الأحمر تحت الخطأ ، ولا يكتب الصواب فوقه، وفي بداية الحصة الجديدة " التالية " يوزع الكراسات على تلاميذه ، ويكلفهم بكتابة صواب ما وقعوا فيه من أخطاء في الصفحة المقابلة ، على أن يكرروه مرات عدة ، معتمدين في التصويب على القطعة المدونة على السبورة .

من مزايا الطريقة السابقة :

أ. الدقة في التصحيح .

ب. شمولية تصويب الأخطاء .

ج. تقدير المستوى الفعلي للتلاميذ .

د. معرفة جوانب قصوره .

مآخذها :

أ. انفراد المعلم بالتصحيح ، وفيه تفويت لفرصة التعلم الفردي .

ب. عدم توجيه التلاميذ إلى معرفة الخطأ وتصويبه .

ج. لا يعرف التلميذ سبب وقوعه في الخطأ في حينه .

د. طول الفترة الزمنية الفاصلة بين خطأ التلميذ ومعرفته الصواب ، مما يحمله على نسيان الموضوع والخطأ الذي وقع فيه .

ه. طول الوقت الفاصل بين حصتي الإملاء الذي قد يميت في نفوس التلاميذ الاهتمام بالدرس ، ويحد من رغبتهم في التطلع إلى معرفة النتائج التي حققها كل منهم ، لتكون حافزا له على درس جديد .

3 . ومن طرق التصحيح : أن يكتب المعلم القطعة في بطاقات ، بحيث تعد مسبقا ، وتفي بعدد التلاميذ ، وما أن يفرغ من إملائها للمرة الثانية ، حتى يقوم بتوزيع البطاقات عليهم ، ثم يطلب منهم مطابقة ما كتبوا على ما هو مدون في البطاقات ، فإذا ما وجد أحدهم خطأ يخالف رسمه رسم الكلمة المكتوبة في البطاقة ، ووضع تحته خطًا بالقلم الرصاص ، ويكتب فوقه صوابه من واقع البطاقة ، ثم يأتي دور المعلم في التصحيح النهائي ، ليتأكد من عدم وجود أخطاء أخرى غير التي رصدها التلاميذ .

تصلح هذه الطريقة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ويمكن الاستغناء عن البطاقات في الصف السادس ، وذلك بكتابة الموضوع على السبورة بوساطة المعلم ، ويتخذ التلاميذ منها مرجعا للتصحيح . ولا شك في أن هذه الطريقة تسهل على المعلم عملية التصحيح ، وتوفر له الجهد والوقت .

مآخذها :

أ. عدم دقة التلميذ في التصحيح .

ب . إغفاله لبعض الأخطاء التي قد تمر عليه سهوا ، أو يظن أنها صواب ، وهي في الحقيقة خطأ ، ولكنه لا يملك القدرة الواعية على التمييز الدقيق بينهما .

4 ـ ومن هذه الطرق أيضا أن يقوم المعلم بتصحيح كراسة التلميذ أمامه ، مشيرًا لما وقع فيه من أخطاء ، موضحا له الصواب في أقرب وقت ،ويستحسن أن يكون أثناء التصحيح ليسهل التمييز بينه وبين الخطأ من قبل التلميذ نفسه ، على أن يشغل المعلم بقية التلاميذ بعمل مفيد ، كالقراءة الصامتة أو تحسين الخط .

مآخذها :

يؤخذ على هذه الطريقة مع ما تحويه من فوائد الآتي : ـ

أ. إتاحة الفرصة لبعض التلاميذ بالانصراف عن العمل .

ب. إثارة الفوضى .

ج. الجنوح إلى اللهو واللعب ، مما يربك الفصل ، ويضيع ما تبقى من الحصة في غير ما ينفع التلميذ أو يفيده .

د. كثرة عدد التلاميذ في الفصل ـ وهو ما يغلب دائما ـ يحول دون تحقيق هذه الطريقة لحاجتها إلى مزيد من الوقت .

الفصل الثامن
صعوبات التعلم الأكاديمية

يعاني حوالي 20٪ من مجموع الطلاب في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و 10٪ من مجموع الطلاب يعانون مما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي و يؤدي إلى هدر طاقاتهم و إمكاناتهم و ينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر على مستقبلهم العملي.

والمعلوم أن التعليم أساس التقدم والحضارة والتعليم في المدارس النظامية من ثلاثة مراحل هي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية وأهم هذه المراحل هي المرحلة الإبتدائية فهي اللبنة الأولى وحجر الأساس ، وبالتالي فأنه يجب على جميع المدرسين والمربين أن يعتنوا بهذه المرحلة وأن يدركوا حقيقة التعلم وملاحظة ما يجري داخل الفصل الدراسي والمعرفة التامة بالتلاميذ وتقويم من يحتاج المساعدة و الواجب على المدرسين أن يحطوا بكل ما تخدم وتساعد العملية التعليمية ومن ذلك معرفة الأطفال الذي لديهم صعوبات في التعلم من قراءة وتعبير وكتابة.

و صعوبات التعلم تكون في الأطفال الذين ليسوا لديهم إعاقات حسية ولا حركية إنما لديهم قصور في الفهم أو الحفظ وغيرها من مهارات التعلم المكتسبة، من هذا المنطلق وصعوبات التعلم تعتبر بحث هام وضروري من ناحية تشخيصية ومعرفة حلوله .

مشكلة البحث:-

أن عدم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية التي تعد من صعوبات التعلم الأكاديمية تجعل الطفل يعاني من مشاكل في التكيف مع زملائه والمجتمع الذي حوله وقد اعتنوا الباحثين المتخصصين في مجال التربية والتعليم بهذه الفئة من التلاميذ وقد وضوعوا لهم برامج وغرف خاصة لهم لكي تقويهم.

وأن صعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم[2]

مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:-

متمثلة في الصعوبات الخاصة في القراءة والكتابة والرياضيات والتهجئة والتعبير الكتابي ، وهذه الصعوبات تظهر لدى الأطفال في مرحلة المدرسة وتظهر بشكل واضح في الصف الثالث الابتدائي وفي الحقيقة توجد علاقة بين صعوبات

2 . من موقع التعليم والمدارس

التعلم النمائية[3] وصعوبات التعلم الأكاديمية (كل صعوبة تعلم نمائية قد توجد صعوبة تعلم أكاديمية وليس كل صعوبة تعلم أكاديمية قد توجد بضرورة صعوبة تعلم نمائية.

عوامل وأسباب صعوبات التعلم :-

1. **عوامل عضوية:**

أ- قبل الولادة وتحدث أما تناول الأم الحامل بعض العقاقير الضارة أو التدخين وتعطي المخدرات أثناء الحامل أو حدوث خلل في الجهاز المناعي للأم فيقاوم الطفل وكأنه التهاب داخل الجسم

ب- أثناء الولادة: النقص المؤقت للأكسجين عن الطفل، أو حالات الولادة المبكرة.

ت- بعد الولادة: إصابات في الرأس يتعرض لها الطفل بعد الولادة بسبب سقوط أو ارتطام ، وإصابة الطفل لأحد أمراض الطفولة كالالتهاب السحائي أو الحصبة أو الحمى القرمزية ، أو التهابات مزمنة في الأذن يصاحبه قصور في السمع مما يكون لديه صعوبات في التوصيل.

2. **عوامل وراثية.**

3. **عوامل بيئية:-**

مثل التلوث البيئي أو قد يتعرض الطفل للإشعاعات الكيميائية أو الذرية، كما في حالة علاجه من بعض الأمراض كالسرطان قد يعرضه لمشكلات تعلمية مستقبلا.

4. **عوامل أسرية و تتضمن:**

- ☜ الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية
- ☜ عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة

---

3 وهي تتعلق بنحو القدرات والعلميات المسئولة عن التوقف الدراسي للطلب والشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات التعلم (الانتباه- الإدراك – التفكير – التذكر – حل المشكلات)

- سوء معاملة الآباء للأبناء
- عدم رعاية الآباء للأبناء

وتشير دراسات كلمنت وكاجان (1972) إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى حدوث صعوبة التعلم لدى تلميذ الإعاقة في القدرة على الإدراك الصحيح حيث يكون الفرد على وعي بالبيئة من خلال تنظيم وتفسير ما يتم الحصول عليه من الحواس، **وأهم الإعاقات الإدراكية:-**

1. الإعاقة الإدراكية الحسية البصرية وذلك من النواحي التالية:
   أ. إدراك الأشكال
   ب. إدراك الشكل والأرضية، والتركيز على أشياء دون غيرها
   ج. التميز البصري بين الحروف
   د. القدرة على التوافق البصري الحركي
   ه. القدرة على الإدراك البصري المكاني للأشياء، والفراغ
   و. الإغلاق البصري وقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي
2. الإعاقة الإدراكية الحسية السمعية:

حيث أن مهارات التعلم تعتمد على المدركات السمعية مثل:

1) القدرة على إدراك الأصوات والألفاظ
2) القدرة على تميز الأصوات
3) القدرة على التميز بين الحروف والكلمات المشابهة في النطق
4) القدرة على فهم الأصوات
5) الذاكرة السمعية
6) الإغلاق السمعي

3. **الإعاقة الإدراكي المعرفية**

إن المعرفة تشير إلى الطريقة التي يكتسب بها الإنسان المعلومات ، والخبرات، ويكون المفاهيم والمعاني والدلالات، **والفهم وقد تعاق القدرة على الإدراك المعرفي لدى الطفل من النواحي التالية:**

1) اضطراب في التفكير.

2) الاضطراب في القدرة على الاستدلال.

3) الاضطراب في القدرة على الربط بين الجزئيات لتكون مفهوم كلي، أو معنى عام.

4) عدم القدرة على الاستبصار والتنظيم المعرفي.

5) القدرة على نقل المفاهيم والمعلومات، وتكوين بينة معرفية.

6) ضعف القدرة على الإكتشاف والإبداع. والتفكير لابتكاري.

7) الضعف في القدرة على التوقع، واستخدام الفروض.

4. **الإعاقة الحركية(دون وجود شلل)، مثل:**

1) عدم القدرة على التوازن الجسمي

2) عدم القدرة على ضبط حركات الجسم

3) عدم القدرة على ضبط التوافق الحسي الحركي

4) ضعف المهارات الحركية والقدرة على القبض، واللمس.

5) عدم تناسق الحركات التي تستخدم العضلات الكبيرة.

6) عدم التناسق الحركي للعضلات الدقيقة

7) زيادة الحركة.

8) اضطراب حركة النطق.

9) العمة اللفظي.

أساليب التعرف على من لديه صعوبات تعلم:

هو طفل لا يعاني من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطراب انفعالي بل هو طفل يعاني اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة.

وهناك محكات للتعرف عليهم:

1. محك التباعد يقصد تباعد المستوى التحصيلي وتفاوت مظاهر النمو التحصيلي وتفاوت القدرات العقلية.
2. محك الاستبعاد والتربية والخاصة .
3. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج.

خصائص صعوبات التعلم:[4]

تضم هذه الفئة أفراداً ذوي نسبة ذكاء متوسط أو حتى ما فوق المتوسط، ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي. وهناك بعض الخصائص المشتركة، و إن تفاوتت في نسبتها، بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، **وفيما يلي الخصائص العشرة التي تعتبر الأكثر شيوعاً لدى هؤلاء الأ فال:**

1) الفشل الدراسي في مادة دراسية أو أكثر
2) النشاط الزائد
3) الاندفاعية
4) ضعف التآزر العام
5) ضعف في الحركات الكبيرة و الصغيرة
6) ضعف في التعبير اللغوي

---

4. واحات شبكة سهارى - صعوبات التعلم.

7) اضطرابات الانتباه

8) عدم الاستقرار الانفعالي

9) إشارات لوجود اضطرابات عصبية بسيطة

10) اضطراب في الذاكرة القصيرة و البعيدة

علما بأن هناك خصائص أخرى تختلف من فرد إلى آخر وقد لا يشترك اثنان من ذوي صعوبات التعلم في الخصائص جميعها ، **ومن هذه الخصائص أيضاً** :

- ✓ شرود الذهن و قصور القدرة على التركيز لأكثر من دقائق محدودة
- ✓ صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب بصفة خاصة
- ✓ الخلط بين الحروف المتشابهة **مثل**:

(ق / ف، ل / ك، س / ش، د / ذ ، ر / ز)

- ✓ عدم القدرة على إدراك التسلسل مثل الأرقام
- ✓ ضعف في طلاقة القراءة الشفهي
- ✓ ضعف الاستيعاب القرائي
- ✓ عكس الحروف و الأرقام عند الكتابة أو القراءة
- ✓ صعوبة التعبير اللفظي
- ✓ صعوبة الإدراك السمعي أو الحركي
- ✓ يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم الأفكار
- ✓ الميل إلى العبث و التدمير أو الشقاوة الزائدة، أو العدوانية أو الانطوائية.

وهناك فرق بين صعوبة التعلم وبطء التعلم والتخلف العقلي.

بطء التعلم :

وهم الذين يقعون على حدود عدم الاستواء العقلي ، ولكنهم قادرون على الأداء إذا منحوا برنامجاً تربوياً مناسباً ، ويستخدم مصطلح بطء التعلم في الأدب

النفسي والتربوي لوصف الطفل الذي لديه قدرة تعلميه ضعيفة في جميع المواد الدراسية ، ونسبة الذكاء لديهم تكمن بين (70 - 85) درجة ، ويصاحبها عادةً تقدم دراسي بسيط ، والجدير بالذكر أن الأطفال بطيء التعلم عددهم يساوي تقريباً عدد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ، لذلك فهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة ، كما يحتاج ذوي الصعوبات التعليمة .

صعوبة التعلم :

وهم يقعون ضمن الفئة العادية من حيث القدرات العقلية ، ولكن تكمن مشكلتهم في تدن مستوى القدرة القرائية ، أو مجال أكاديمي آخر ، والمظاهر الجسدية عليهم غير واضحة ، متدنٍ في بعض المواد الدراسية ، وقد يكون متفوقاً في مواد دراسية أخرى .

نسبة الذكاء عند :

- الإنسان العادي : (100 – 115) درجة .
- الإنسان المتفوق : (115 – 130) درجة .
- الإنسان الموهوب : (130 – 145) درجة .

التخلف العقلي :

تكون قدراتهم العقلية منخفضة ، وتظهر من خلال المظاهر الجسدية ، وهو متدن جداً في المواد الدراسية ، وانخفاض القدرات العقلية ناتجاً عن منشأ مرضي أو وراثي ، ويشكون عدم الكفاية الاجتماعية والوظيفية مصحوبة بعدم القدرة على إدارة المشكلات عند الرشد ، **ويصنف التخلف العقلي إلى الفئات التالية** :

- ✓ التخلف العقلي البسيط (القابل للتعلم) ونسبة الذكاء تكمن بين (55- 70).
- ✓ التخلف العقلي المتوسط (القابل للتدريب) ونسبة الذكاء تكمن بين (35- 55)
- ✓ التخلف العقلي الشديد (الاعتمادي) ونسبة الذكاء تكمن بين (35- وأقل).

واجب الأسرة نحو طفل لديه صعوبات تعلم:-

الوعي بالمشكلة والاعتراف بها، والبحث عن حل، وتقبل الطفل، والتعاون بين المدرسة والبيت.

كيف أعرف أن طفلي لديه صعوبة في التعلم؟

يمر الأطفال، خلال نموهم، في مراحل أو علامات مميزة، مثل نطق الكلمة الأولى، أول محاولة للمشي، وغيرها. وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات المميزة للنمو، للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النمو المعتاد للطفل. ولذلك فإنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر ملحوظ في نمو مهارات الطفل. فمثلاً يعتبر وجود تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين اثنين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدرسته) يُعد تأخراً كبيراً.

وبينما يمكن اعتبار وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية (غير مهنية)، فإن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنه مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذكاء (في الحقيقة يندر وجود هذه الاختبارات القياسية في الدول العربية!). حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم :

1. القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
2. التعرف علي نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.

3. إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.
4. الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل ويقول د. بطرس حافظ: إن الوالدين لهما تأثير مهم علي تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلا:
5. لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال
6. وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.

وهذه بعض الطرق التي تساعد الطالب الذي لديه صعوبات تعلم وتكون من قبل والديه:

1. ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالد/الوالدة مع الطالب صاحب المشكلة .
2. يجب أن تكون فترات العمل قصيرة – في البداية - ومن ثم يمكن تمديدها تدريجياً، و من المفيد أن ينتهي العمل مع الطالب حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح، مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل .
3. ينبغي تحلي الوالد/الوالدة بالصبر والموضوعية (بعيداً عن العواطف) قدر المستطاع و لتكن نغمة صوتيهما هادئة و حازمة عند الكلام مع الطالب .
4. ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات و الأوامر قصيرة و بسيطة، بحيث يستوعبها الطالب بسهولة .
5. إذا شكا الطالب من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب أسهل ، ثم يعاد إلى التدريب السابق (بعد تعديله) حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل .

6. ينبغي معرفة قدرات الطالب ، وكذلك جوانب ضعفه ، معرفة تامة ، و لا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات (أو تدريبات) سهله جداً بل لا بد من التحديات لإثارة اهتمامه .

وهذه بعض المهام التي يجب على معلم صعوبات التعلم:-

1. القيام بعمليات التشخيص والتقويم وإعداد البرامج التربوية الملائمة لتلك الفئة.
2. تقديم المساعدات الأكاديمية والتشاور مع الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب.
3. تبني قضايا الطلاب وتمثلهم في المدرسة والتعاون مع المرشد وأولياء الأمور.
4. نشر التوعية والاهتمام بغرفة المصادر وتفعيلها
5. المشاركة في إعداد الدروس التربوية وتنمية المهارات الأساسية لديهم سواء اجتماعية أو سمعية أو بصرية.
6. استخدام وتطبيق مقاييس الذكاء
7. عمل الخطط التربوية الفردية
8. عمل الخطط الفردية التعليمية
9. عمل وتصميم البرامج التعليمية الخاصة

وتودي هذه المهام داخل غرفة مصادر التعلم وهي عبارة عن غرفة مخصصة في المدرسة لمدرس صعوبات التعلم تتميز بمواصفات خاصة ويتم تجهيزها بجميع الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة ويقضي فيها الطالب المحتاج المساعدة الأكاديمية جزءاً من وقته لا يزيد عن 50٪ من اليوم الدراسي.

الفصل التاسع
العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات

يهدف هذا الموضوع إلي التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين، العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، كما وجد علاقة ارتباطيه بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بعض خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تسهم في هذا التنبؤ، ولكن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر

إسهاماً في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس. وأن التذكر هو الأكثر إسهاماً في الظروف الأسرية والكتابة والتناسق الحس-حركي، كما أن النشاط الزائد هو الأكثر إسهاماً في العلاقة بين المعلم والتلميذ، كما أظهرت النتائج أن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر إسهاماً في المنهج وما يرتبط به من عوامل والدرجة الكلية للعوامل.

هناك العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على سبيل المثال لا الحصر كدراسة(*Gathercole, Alloway; Willis, 2006*) في بريطانيا، ودراسة *(Ware; Julian; McGee, 2005)* ودراسة (*Rose; Loftus; Flint; Carey, 2005*) في إيرلندة، ودراسة (*Gadour, 2006*) في ليبيا، وكذلك الشوملي (2000) في الأردن، وأحمد (1993) في مصر، وثابت (1992) في دولة الإمارات، وعبدون (1996) في السعودية، وعبد الله (1992) في البحرين، التي أظهرت نتائجها أن صُعوبات التعلم تبدأ بالإفصاحِ عن نفسها كمشكلة عندما يبدأ التلاميذ الأطفال بتعلم الأبجديات واستخدام الكتابة بصفتها وسيلة للتعلم.

ويُرجع عديدٌ من الباحثين صُعوبات التعلم إلى عوامل ترتبط بصعوبات التعلم. (سليمان، 2003: 185؛ الشرقاوي، 1997: 132-140).

أهمية الدراسة

إن دراسة العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وبعض المتغيرات التي تتعلق بها، يمكن أن تساعد على تحديد المشكلة وفهمها بصورة إجرائية، كما يمكن أن تفيد في الاطلاع على الدراسات العلمية التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع، **لذلك تستمد الدراسة أهميتها من خلال:**

أ) تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ودرجتها كما يدركه المعلمون من خلال مقاييس الدراسة، وهو ما يساعد على فهم اتجاهات المعلمين نحو هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب) تلبية حاجة مجتمعاتنا الخليجية في ظل الاهتمام المتنامي بذوي الاحتياجات الخاصة وظهور تيارات تربوية حديثة جديدة تهتم في العملية التربوية وتحديثها والاتجاهات نحو تقديم خدمات خاصة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية في إطار المنهج الوصفي (المسحي الارتباطي) إلى تحديد مستوى العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، بهدف الاستفادة منها في تحديد ملامح هذه الصعوبات ورسم البرامج العلاجية والتعليمية مستقبلاً، **من خلال:**

1- دراسة أثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم على التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة في تزويد الباحثين والعاملين في مجال دراسات التربية الخاصة من الناحية العملية والتطبيقية.

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة تزايد انتشار صُعوبات التعلم تُمثل تحدياً كبيراً للعاملين في مجال صُعوبات التعلم، سواء أكان ذلك في البلاد المتقدمة أم في غيرها من دول العالم الثالث، وتشير هذه النسب إلى محنة خطيرة تتمثل في مشكلات مختلفة سلبية تعوق تعلم هؤلاء التلاميذ عن التعلم، كما تُشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن

هــؤلاء التلاميــذ يشــكون في أنفســهم وقــدراتهم في أنهــم أشــخاص عــاديون (كيرك وكالفنت 1988). كما تُشير الدراسات إلى أن نسبة شيوع صُعوبات التعلم لدى التلاميذ تبلغ 15٪ اعتماداً على محك واحد، و7٪ بالاعتماد على محكين، وفي دراسات أُخرى استخدمت النسبة التعليمية لمكيلبست *Myklebust Learning question* أظهرت النسبة التعليمية كناتج للعمر المتوقع (العمر العقلي + العمر الزمني + عمر الصف الدراسي) مقسوماً على 3، والعمر التحصيلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، وفي ضوء ذلك كان عدد ذوي صعوبات التعلم في عينة الدراسة (368) بنسبة 38٪. (الزيات، 1998: 233).

ويُجمع العديد من الباحثين في أن عدد ذوى صُعوبات التعلم يمثل 43٪ من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنوياً بنسبة 14٪ منذ عام1977 وهذا المعدل المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد والنماذج والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هذه الأعداد (الزيات، 1998: 2)، وفي مصر تراوحت النسب ما بين (16.5 ٪ إلى 26 ٪) في الدراسات التي أجريت ما بين (1988- 1993)، أما في دولة قطر فقد أظهرت إحصائية وزارة التربية والتعليم (2000) أن حوالي (9٪) من طلاب المرحلة الابتدائية لديهم تحصيل منخفض بما فيها القراءة. (المناعي، 2000: إحصائية التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وزارة التربية والتعليم: دولة قطر) و(13.7٪) في دولة الإمارات العربية (الزراد، 1991، والبيلي؛ والنشواتي؛ ومحمود؛ والشايب، 1991)، أو (40٪) إذا ما أُخذ بتقدير المعلمين لذوي صُعوبات التعلم (رياض وفخرو، 1992)، و10.8 ٪ من مجموع التلاميذ بسلطنة عمان (توفيق، 1993).

وبناء عليه فمشكلة الدراسة تسعى إلى بحث الأسئلة التالية:

1- ما أكثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر كما يقدره المعلمون؟

2- هل هناك اختلاف في تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (مدارس حكومية ومستقلة/ مدارس دمج/ مركز التعلم)، وتبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (1-6 سنة/ 7-12 سنة/ 13-25 سنة)، وتبعاً لاختلاف معلم المادة في المرحلة الابتدائية (علوم/ واجتماعيات/ ولغات وعلوم شرعية/ ومواد أخرى/ ومعلم صُعوبات التعلم)؟

3- هل هناك أثر للتفاعل بين نوع المدرسة واختلاف سنوات الخبرة ومعلم المادة على العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

4- ما مستوى صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

5- هل توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

6- هل يمكن التنبؤ بمستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خلال قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

حدود الدراسة:-

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة التي طُبَقت عليها والأدوات المستخدمة فيها، والمنهج الوصفي المتبع والفترة الزمنية التي أجريت فيها ربيع 2006 م، حيث أجريت الدراسة في عدد من المدارس الحكومية والمستقلة ومركز التعلم الخاص بصُعوبات التعلم بدولة قطر.

مصطلحات الدراسة :-

التلميـذ ذو صُـعوبة الـتعلم: هـو الـذي لا يعـاني إعاقـة عقليـة أو حسـية (سمعيـة أو بصرية) أو حرمانـاً ثقافيـاً أو بيئيـاً أو اضطرابـاً انفعاليـاً، بـل هـو طفـل يعـاني اضطراباً في العمليـات العقليـة أو النفسيـة الأساسيـة الـتي تشمـل الانتبـاه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر أثره في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أم فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا التلميذ لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.

المدارس الحكومية: تمثل المدارس الحكومية التعليم النظامي في دولة قطر ويبلـغ عـدد التلاميـذ حـوالي (33127) تلميـذاً وتلميـذة حسـب آخـر إحصـائية لمجلـس التخطيط. (المجموعة الإحصائية، 2006: جدول 78)

المدارس المستقلة: هي مدراس ممولة حكومياً ولهم الحرية في القيام برسالتهم وأهدافهم التربوية الخاصة بها مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها في العقد المبرم بينهم وبين هيئة التعليم ويبلغ عدد الطلاب في المدارس المستقلة الابتدائية حوالي (5165) تلميذاً وتلميذة. (المجموعة الإحصائية، 2006: جدول 91)

مدارس الدمج: وهي المدارس التي تقوم بدمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

مركز التعلم: هو مركز تربوي خاص أنشأ سنة (1996) ويقوم بتقديم خدمات تعليميـة وعلاجيـة واستشـارات تشخيصـية للطـلاب الـذين يواجهـون صـعوبات

أكاديمية أو تأخر دراسي، ويبلغ عدد الطلاب حوالي (108) طالباً وطالبة في جميع المراحل التعليمية الثلاثة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً تعليمياً واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع ومستوى التحصيل الدراسي في المادة المرتبطة بالاضطرابات الأساسية وفي العملية التعليمية، لديهم صُعوبات في التعلم، وقد تنشأ هذه الاضطرابات في الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العام أو غياب الحواس.

في حين ترى اللجنة الدولية لصُعوبات التعلم (1999) أن التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات، ألا وهي التحدث والإنصات والقراءة والكتابة والقدرات الرياضية بسبب مشكلات المعالجة الذاتية للمعلومات *self-information processing* ومشكلات الإدراك الاجتماعي. ويبين (*Tomblin, 2006*) أن الأبحاث التي أجريت في مجال صُعوبات التعلم تعتمد في كثير منها على المفاهيم والإطار النظري التي تبنته وإن أضعف النظريات هي تلك المتعلقة بالجانب الطبي، التي أرجعت صعوبات التعلم إلى ضعف الصحة واعتلالها بالنسبة للفرد ذي صُعوبات التعلم، وقد أرجع ضعف المستوى التحصيلي إلى العامل الثقافي للفرد وبناءً عليه أجريت الكثير من التعديلات على تدريب الأطفال في رياض الأطفال ومرحلة الطفولة الباكرة لغوياً وعلى استخدام اللغة المنطوقة بصورة جيدة في هذه المرحلة.

ويمكن القول إن خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم التي ترافق صُعوبات التعلم مختلفة ومتعددة، ولكن تجدر الإشارة إلى أنه قليلاً ما تجتمع خاصية واحدة

من خصائص صعوبات التعلم في فرد واحد، حيث أشار كالجور وكولسون (1978) بأن هناك حوالي (52) خاصية ثابتة لهؤلاء التلاميذ، وأن (5-7) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء بمدى متوسط (السرطاوي وسيسالم، 1988: 38). بينما وضع تارفر وهلاهان (1979) عشر صِفات يعتقدان أنها موجودة لدى معظم التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ومجموعة الصِفات هذه جاءَ نتيجةً للبحوث والدارسات والكتب، منها النشاط الزائد ونقص الانتباه وضعف الإدراك الحسي وضعف التناسق ولاندفاعية وضعف الذاكرة، وصعوبات خاصة في القراءة والكتابة والحساب وفي السمع والكلام وضعف في الجهاز العصبي. (راشد، 2002: 38-39).

العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم

لقد أظهرت نتائج الدراسات والبحوث علاقة بين بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم، ومن هذه العوامل ما هو رئيس يُسهم في انخفاض التحصيل بين طلاب المدارس، ولقد ذكرت كثير من الدراسات نمطين أساسيين من العوامل، هما: العوامل الداخلية، وترجع إلى ظروف الفرد، ومنها: التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية من خلال "الاضطرابات النفسية" والعوامل خارجية التي ترجع إلى العوامل البيئية، وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الملائم، وهو ما أطلقت عليه اللجنة الأمريكية عبارة " الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي والتعليم غير الملائم" وعرفته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) وأنها ترجع إلى العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية، ومنها: العلاقة بين المعلم والتلاميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد مثل المعلم وطرق التدريس

التي يتصل بعضها ببعضها الآخر بالخصائص الشخصية لحالات صعوبات التعلم كالإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس والظروف الأسرية ومدى تأثيرها على الحالة النفسية من توتر ومشاعر سالبة. (محمد، 2001؛ ورياض وفخرو، 1992؛ والشرقاوي، 1983؛ والسرطاوي وسيسالم، 1987؛ وعبد النبي، 1988)

ومن العوامل الداخلية التي ترتبط بالتلميذ من ذوي صُعوبات التعلم الإحساس بالعجز الذي يصيبه بمشاعر الشعور بالفشل وعدم القدرة عندما يقارن نفسه بزملائه الآخرين في الصف، فيشعر أنه غير قادر على مجاراتهم سواء في العمل الصفي أو في المناقشات التي تدور حول موضوع معين أو في التحصيل الدراسي، مما يُعطيه إحساساً بعدم القدرة على العمل الاستقلالي والاعتماد في شؤونه التعليمية على الآخرين. وكما يُنمي لديه الشعور بالخجل والخوف من الفشل، والشعور بالنقص وعدم الكفاءة بالنسبة لزملائه.

كما تُظهر نتائج الدراسات السابقة أن الظروف الأسرية من العوامل الخارجية التي تؤدي دوراً مهماً في مساعدة التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم على التعلم، أو تعمل على إعاقة تعلمهم، ومن ذلك: الخلافات الأسرية، وعدم إدراك وفهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في المدرسة، أو عدم إعطاء الأسرة الأهمية لهذه المشكلات أو عدم التعاون المشترك بين المدرسة والأسرة في متابعة شؤونهم التعليمية، بالإضافة إلى المعاملة السيئة داخل الأسرة التي تُنمي شعوراً بعدم المرغوبية الاجتماعية وشعوراً بالرفض الوالدي، مما يجعلهم يشعرون بالتهديد المستمر ويؤثر على مستواهم التعليمي مثل دراسة: *(Demmert, 2005; Dyson, 2003; Samuelsson & Lundberg; 2003, Molfese.; Modglin; Molfese; 2003)*

ومن العوامل الخارجية التي ترتبط بالتلميذ دور المحيط العاطفي والاجتماعي في شعور الأطفال بعدم الأمان والانسجام والشعور بعدم الحب والدفء، سواء في البيت أم في المدرسة، الأمر الذي يؤثر بصورة كبيرة على الأساس النفسي، بل وحتى الفسيولوجي للتعلم إذا ما تعرض لفترة طويلة من الحرمان العاطفي والاجتماعي وشعور بفقد للعلاقات الشخصية في البيت والمدرسة. حيث أظهرت دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن بعض حالات صُعوبات التعلم كانت لأطفال قد تعرضوا في حياتهم لمشكلات أسرية، أو كانوا نتاجَ بيئاتٍ غير مستقرة، وكانوا يتعرضون لسوءِ المعاملة بدنياً وعاطفياً، ضمن منظومة عائلية غير صحية يتبنون سلوكيات غير ملائمة، ويعزز أفراد أسرهم سلوكهم غير السوِّي. أضف إلى ذلك شعور هؤلاء التلاميذ في الاعتمادية المبالغ فيها، مثل دراسات: *(Gathercole, 2006; Mc-Phillips, 2004; Sharma, 2004; Dyson, 2003)*

ولقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ومنها أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والمُمارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم وضعف القدرة على التنظيم والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي مثل دراسات كل من: *(Gadour, 2006; Wanzek; Vaughn; Kim; Cavanaugh, 2006; Ware, 2005)*.

ويؤكد كل من *(Wanzek, 2006; Ware, 2005; Grossman, 2005)* أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسئولة لبعض المدرسين

الـذين يصـفون التلاميـذ مـن ذوي صُـعوبات الـتعلم بـأنهم كسـولين، وأنهـم لا يسـتطيعون اسـتخدام اسـتراتيجيات ذات كفـاءة في الدراسـة، وأن تكـيفهم في المواقـف التعليميـة يتسم بـالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمـي، وضـعف في التـدريب علـى المهـارات الاجتماعيـة والبدنيـة والحركيـة والتواصـل الشـفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المُعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بـالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بـالخبرات التربويـة القائمـة على التـدريب على اسـتخدام المهـارات الـتي تعتمـد علـى الجسـم والمهـارات الحـس-حركيـة وتقـديم الحـوافز وتنميـة مفهـوم الـذات، الأمـر الـذي قـد يؤدي إلى تفـاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه المشكلات الحـادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

كمـا بينـت بعـض نتـائج البحـوث والدراسـات السـابقة أن مـن العوامـل الخـارجيـة المرتبطـة بصـعوبات الـتعلم دور العلاقـة بـين المُعلـم والتلاميـذ مـن ذوي صُـعوبات الـتعلم الـتي تتسـم بجـانبين أولهمـا: الجانـب الايجـابي الـذي يتمثـل في أسلوب المعاملـة السوي التفـاعلي بينهمـا مـن خـلال التشـجيع على الممارسـات الايجابية داخل الصف وخارجه وإعطاء التلميذ الفرصة والوقت الكافيين لكي يقدم مـا لديـه مـن نشـاط وأعمـال تبعـاً لمستوى الفـروق الفرديـة، وبالمقارنـة مـع الجانـب السلبي الذي يتمثل بالعلاقة المتوترة السالبة بين المدرس والتلميذ من ذوي صُعوبات الـتعلم، فيعمـل علـى إهمالـه وعـدم مشـاركته في الأنشطة والمهـام الصـفية، ممـا يـؤثر سلبـاً علـى الحالـة النفسية للتلميـذ مثـل الشعور بـالنبذ والإهمـال وعـدم الكفـاءة مـع غيره من الزملاء.*(Garcia & de- Caso, 2004; Mc-Phillips & Sheely, 2004)*

ويُشير كل من *(Gadour, 2006; Wanzek, et, at, 2006)* أن العوامل المتعلقة بالمنهج الدراسي وما يتعلق بها من أبعاد تتمثل في المقررات الدراسية ومدى سهولتها وصُعوبتها وعدد الموضوعات ومدى تحقيق المنهج الدراسي لميول التلاميذ واتجاهاته ومدى ملائمته لبيئة التلاميذ، وعلاقته بمستوى التلميذ من ذوي صعوبات التعلم من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، لذلك يشعر التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالملل عندما تكون المقررات الدراسية قائمة على المنهج النظري دون استخدام استراتيجيات تَعلُم تساعد على التدريس القائم على استخدام الحواس المختلفة، وهي من العوامل البيئية التي يصعب فصلها أو عزل تأثيرها عنهم، ويؤيد ذلك ما أشار إليه كريك (1978) في أن بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرة التربوية والتعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الصحية أو إجبار التلاميذ على الكتابة باليد غير المفضلة من العوامل التي تزيد من صعوبة التعلم.

ولقد أكدت *(Lerner, 2003)* أنه لفهم التلاميذ والكشف عن صُعوبات التعلم لديهم،لا بدَ من فهم تام للنظريات المتعلقة بصُعوبات التعلم وخاصة بالنسبة للاختصاصيين العاملين في هذا المجال، حيث تساعد النظريات على الفهم الدقيق للمشكلات التعليمية وتساعد على إعطاء صورة تامة ودقيقة عن الطريقة والمنهج الذي يمكن استخدامه مع الطفل، وبناء خطط للتعليم العلاجي *(Lerner, 2003, 11)*.

ولقد وضع *(Vygotsky, 1978)* تصوراً مؤداه أن التعلم هو علاقة متبادلة بين شخصين على الأقل أحدهما ذو خبرة، يقوم بنقل هذه الخبرة إلى الشخص الآخر ويتعلم منه هذا الشخص استراتيجيات ومعرفة وهو ما سمي باستراتيجيات التعليم العلاجي المبني على السياق الاجتماعي (نبيل حافظ، 2000: 29).

ويؤيد هذا التصور ما ذهب إليه *(Feuerstein,1984)* في أن المعلم يؤدي دوره بصفته وسيطاً وهذا الدور ينقسم إلى دور تقويمي يتم بمعرفة ما أسماه أداة قياس الاستعداد للتعلم حيث يحدد ما يتعين تعليمه من حقائق ومفاهيم وأفكار وقوانين، والدور التعليمي يتضمن عملية الإثراء التدريسي التي تقوم على أساس ربط المعلومات الجديدة التي تعلمها التلاميذ بالخبرات السابقة من خلال عملية التعلم الذاتي الذي يكتسبونه بصورة ذاتية ويكون دور المعلم هنا وسيطي، أي يشرف ويوجه دون أن يقوم بدور الملقن، وهي الصورة التقليدية للمعلم، وأن هذا يعتمد بصورة أو بأخرى على عوامل قابلة للملاحظة وهي عوامل يسهل التحقق من فاعليتها، أو عدم فاعليتها وهذا ما أكدته دراسات شعبان (1994) وحسن (1992) وثابت (1992) وعثمان (1990) ومنسي (1989) وغيرها من الدراسات.

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم: أظهرت نتائج دراسة *(Sharma, 2004)* عند دراستها للخصائص السلوكية لعينة تكونت من (180) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (8- 10) سنوات في الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الهند، والمستوى التحصيلي لهؤلاء التلاميذ في القراءة الشفهية وفي الرياضيات وفي القدرات العقلية، حيث تم تطبيق عدة مقاييس للشخصية وللقدرات العقلية وللمستوى التحصيلي في القراءة الشفهية وفي الرياضيات، ومقارنتهم بالتلاميذ العاديين في الصفوف المماثلة، ولقد وجدت فروقاً إحصائية ذات دلالة بين التلاميذ الذين لديهم علاقات اجتماعية جيدة مع رفاقهم التلاميذ الذين لا يقيمون علاقات اجتماعية بين رفاقهم، بأنهم يواجهون مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية شخصية لأنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي.

كما أظهرت نتائج دراسة الزراد (1991) التي أُجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية على عينة قوامها (500) تلميذ وتلميذة، حيث حُدد (76) منهم ممن يعانون من صعوبات في التعلم أي بنسبة (13.7٪) من نسبة العينة الأصلية، وهي نسبة قريبة من النسب العالمية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن بعض صُعوبات التعلم يترتب عليها مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية ونفسية وتخلف دراسي وتسرب وزيادة في نسبة الأمية.

ويتفق مع نتائج الدراسة السابقة ما جاء في دراسة البيلي وآخرون (1991) في دولة الإمارات العربية، وهي دراسة مسحية تكونت من (1008) تلميذ وتلميذة أخضعوا لاختبارات محددة في اللغة العربية والرياضيات من أجل تحديد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين مقاييس متعددة تكونت من اختبارات التحصيل ومقاييس الذكاء والدافعية للانجاز واختبار الشخصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (12.79٪) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في دولة الإمارات يواجهون صعوبات في تعلمهم، وأن مستوى الدافعية لديهم أقل من مستوى دافعية الانجاز لدى التلاميذ الأسوياء تحصيلياً، كما أنهم يواجهون صعوبات تكيفيه في علاقاتهم الأسرية.

وتتفق نتائج دراسة البيلي وآخرون (1991) ونتائج دراسة الزراد (1991) مع دراسة توفيق (1993) بسلطنة عمان التي هدفت إلى التعرف على التلاميذ من صعوبات التعلم مستخدماً عينة قوامها (234) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، طبق عليهم اختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم إلى جانب فحص كشوف الدرجات والبطاقة المدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (10.8٪)، وهذه

النسبة عند الذكور أعلى من نسبتها عند الإناث، وتختلف صعوبات التعلم من حيث النوع والأهمية حسب المستويات الدراسية والجنس.

ثانياً: العلاقة بين صُعوبات التعلم والظروف الأسرية: في دراسة تطبيقية *(Al-Yagon; Mikulincer, 2004)* هدفت إلى دراسة العلاقة بين العمر الصفي للطلاب من ذوي صُعوبات التعلم وأساليب التحصيل الدراسي لديهم وعلاقتهم بالأسرة والرفاق في المدرسة والتوافق الاجتماعي والمدرسي وإدراكهم لذواتهم والشعور بالوحدة النفسية على عينة قوامها (98) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم و(98) تلميذاً وتلميذة لا يعانون من مشكلات التعلم في المرحلة الابتدائية، ولقد طبق عليهم مقاييس التوافق النفسي والتحصيل الدراسي التي تم تقديرها من خلال المدرس، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إحصائية ذات دلالة بين مصاحبة مجموعة من الأصدقاء والتوافق النفسي الاجتماعي، وعدم الشعور بالوحدة النفسية والإنجاز بالأداء الأكاديمي.

كما أُجريت دراسة (*Dyson, 2003*) على عينة من (19) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8-13) سنة، مستخدماً مقاييس الذكاء والتوافق النفسي والإدراك الاجتماعي، حيث تمت مقارنة نتائج هؤلاء الأطفال بوالديهم وأقرانهم من خلال متغيرات تقدير الذات والإدراك الاجتماعي والكفاية الاجتماعية وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الظروف الأسرية والعلاقات الوالدية وعلاقة بين تقدير الذات والإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي صُعوبات التعلم.

ثالثاً: العلاقة بين المدرس والتلميذ: حيث أظهرت نتائج دراسة (*Grossman,* 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أَوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ

القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

كما أجرى منسي (1989) دراسة عن العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن القراءة والكتابة، حيث أُجريت على عينة مكونة من (120) معلماً في المملكة العربية السعودية، مستخدماً مقياس عوامل صعوبات التعلم. واتضح من نتائج الدراسة أن هناك عوامل مرتبطة بالمدرسة والمعلم، تتمثل بعامل عدم الالتزام من جانب المعلم ومدير المدرسة، وعدم توافر الوسائل التعليمية والأعباء المتزايدة على المعلم وهي تأتي في المرتبة الأولى لإعاقة الطفل عن التعلم، كذلك العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية والعوامل المرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين من حيث عدم اهتمام الوالدين بالابن ومتابعته، وانفصال الوالدين وعدم إتاحة الفرصة له لمذاكرة دروسه .

رابعاً: العلاقة بين صُعوبات التعلم والمنهج الدراسي وما يتعلق به من أبعاد: قام *(Samuelsson; Lundberg, 2005)* بدراسة حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم التلاميذ وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة، وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

كما قام كل من (Braud; Bowell , 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم خاصة المنهج الدراسي والمشكلات السلوكية، حيث أجريت هذه الدراسة على (70) طالباً من الذكور ممن تراوحت أعمارهم ما بين

(6-16) سنة، وطُبِقَت عليهم مقاييس الذكاء غير اللفظي وقائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي ونوعية الاختبارات المدرسية، وأنَ نسبة النشاط الزائد تزيد كلما كان المحتوى الدراسي طويلاً ومملاً، ولقد أظهر هؤلاء التلاميذ تقدماً ملحوظاً بعد تطبيق برنامج العلاج الخاص بالإدراك الحسي، وأن (87٪) منهم حصلوا على درجات مرتفعة في مقاييس الاختبارات النفسية والشخصية وسلوك الإنجاز بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

تعقيب وخلاصة على الدراسات السابقة:

– تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أنَ هناك من أستخدم مقاييس قائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صُعوبات التعلم في المدرسة أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي أو مقاييس تقدير الذات.

– كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أنَ ارتفاع المستوى الأكاديمي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. ولقد اتفقت الدراسات في أن إتباع التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

- وأظهـرت بعـض الدراسـات العلاقـة بـين العوامـل والمـتغيرات المرتبطـة بصُعوبات التعلم التي تـدخل في تشكيل صعوبات الـتعلم أو تحيط بـه، للكشف عـن وجود علاقة ارتباطيه بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صُعوبات الـتعلم مـن جهـة أخـرى، الـتي يتصل بعضـها بـبعض بالعمليـة التعليميـة وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط بها من أبعاد.

إجراءات الدراسة:

1- عينة الدراسة في مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم:

تألفت العينـة مـن (20) مدرسـة حكوميـة ومستقلة ومركـز الـتعلم بدولـة قطـر، وتكونـت العينـة مـن الجنسين إناثـاً وذكـوراً ومـن تخصصـات علميـة مختلفـة، حيـث بلغ عدد العينة (ن=750) معلماً ومعلمة. حيـث بلـغ عدد الإنـاث (ن=467) معلمـة بنسـبة (62.3٪) مـن حجـم العينـة وبلـغ عـدد الـذكور (ن=287) معلمـاً بنسـبة (37.7٪) مـن حجـم العينـة الكليـة، وبلـغ عـدد معلمـي مـدارس الـدمج ومركـز الـتعلم (ن=40) معلماً ومعلمة بنسبة (5.3٪) من حجم العينـة الكليـة. واشترط في اختيـار العينة أن تكون من معلمي المرحلة الابتدائية ومن معلمي التربيـة الخاصـة ومعلمي صُعوبات التعلم الذين تم اختيارهم بطرق عشوائية دون تدخل من الباحثين، حيث يبلـغ عـدد المدرسـين في المرحلـة الابتدائيـة بدولـة قطـر حـوالي (4513) في المـدارس الحكوميـة والمستقلة (المجموعـة الإحصـائية، 2006: الجـدولين رقـم 83، 92) وتمثـل عينة الدراسة 16.62٪ من مجموع المعلمين بدولة قطر.

2- عينة الدراسة في قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

تألفت العينة من تلاميذ المدارس الحكومية التي لديها طلاب الدمج (ن= 34) طالباً وطالبة ومن تلاميذ المدارس المستقلة التي لديها طلاب الدمج (ن= 46) طالباً وطالبـة ومـن تلاميـذ مركـز الـتعلم (ن=42) طالبـاً وطالبـة، فقـد بلـغ عـدد الـذكور

(ن=66) بنسبة (54.1٪) من حجم العينة الكلية وبلغ عدد الإناث (ن= 56) بنسبة (45.9٪) من حجم العينة الكلية، وقام بتقدير القائمة معلمين التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والمستقلة ومركز التعلم.

3- **فترة إجراء الدراسة:**

تم تطبيق الدراسة على أفراد العينة في (ربيع، 2006)، حيث استغرقت ثلاثة أشهر، بدأت في نهاية شهر فبراير 2006 واستمرت حتى منتصف شهر مايو 2006.

4- **أدوات الدراسة:**

- مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية: وهو من إعداد الدكتور أنور محمد الشرقاوي، ط4، 1996، حيث هدف المقياس إلى التعرف على العوامل التي ترتبط بحالات صُعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية، يتكون من (48) عبارة، وهي مقسمة إلى أربعة عوامل، العامل الأول شعور التلميذ بالإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والعامل الثاني الظروف الأسرية، أما العامل الثالث فهو العلاقة بين المعلم والتلميذ والعامل الرابع المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد، ولقد استخدم المقياس في دولة الكويت (1983) وفي عددٍ من الدراسات العربية والخليجية.

- قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم: وهي من إعداد الباحثين، حيث تتكون من (70) بنداً تدور حول (9) من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، طُلِبَ من المعلمين أن يقوموا بتقدير الخصائص بالإضافة إلى مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم، ولقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي وردت بها أدوات تتعلق بمقاييس صُعوبات التعلم والخصائص النفسية والسلوكية لذوي صُعوبات التعلم وصممت على

أساسها الأداة، وطبقت القائمة في مدارس الدمج الحكومية والمستقلة في مدينة الدوحة، ومركز التعلم في مؤسسة قطر.

5- الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

- صدق المقاييس

أ) مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم: حُسب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.25 ، 0.79)، ثم حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة (0.59، 0.89) وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس؛ بمعنى أن عباراته مترابطة، وتقيس الغرض الذي أعدت من أجله.

ب) قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم: حُسب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33، 0.89)، ثم حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة (0.31، 0.81). وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس بمعنى أن عباراته مترابطة وتقيس الغرض الذي أعدت من أجله.

- ثبات المقاييس:

أ) مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية: حسب ثبات المقاييس عن طريق الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ على عينة

استطلاعية قوامها (190) معلما ومعلمة في مدارس قطر، حيث بلغت قيمة هذا المُعامِل (0.890). كما قام الباحثان بحساب مُعامِل الثبات باستخدام طريقة جوتمان للتجزئة النصفية، وبلغت قيمته (0.892) وهي قيم تجعل الباحثين يطمئنان إلى سلامة المقياس، ودقته في قياس ما وضع لأجله.

ب) **قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم**: حُسِب ثبات القائمة على عينة استطلاعية قوامها (60) معلماً ومعلمة في مدارس قطر، استخدم الباحثان طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، على عينة استطلاعية قوامها (190) معلماً ومعلمة في مدارس قطر حيث بلغت قيمة هذا المعامل (0.923). كما قام الباحثان بحساب مُعامِل الثبات باستخدام طريقة جوتمان للتجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.911) وهي قيم تجعل الباحثين يطمئنان إلى سلامة المقياس ودقته في قياس ما وضع لقياسه.

6- المعالجة الإحصائية:

حيث تم الاستعانة بعدد من الأساليب الإحصائية في برنامج SPSS للتحقق من صدق المقاييس وثباتها وفروض البحث، **وكانت الأساليب المستخدمة على النحو التالي:**

- مقياس النزعة المركزية.
- معامل الارتباط Pearson.
- معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لجوتمان لمعاملات الثبات.
- تحليل التباين وقيمة ف ومعامل الانحدار المتعدد Stepwise.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

قام الباحثان بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، وفيما يلي نتائجها وتفسيراتها:

أولا: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

- ما أكثر العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر كما يقدره المعلمون؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل عامل من العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (1) المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعينة الكلية (ن=750) معلم ومعلمة

مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم	م	ح	النسبة المئوية وترتيبها	
العلاقة بين المعلم والتلميذ	32.2896	2.665	٪91.4	1
المنهج وما يرتبط به من عوامل	31.0467	3.235	٪86.2	2
الظروف الأسرية	30.9840	3.068	٪86	3
الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس	30.5840	3.487	٪85	4

حيث يوضح جدول (1) أن أعلى النسب المئوية جاءت في العلاقة بين المعلم والتلميذ بنسبة (91٪) والمنهج التعليمي بنسبة (86.2٪)، ثم الظروف الأسرية بنسبة (86٪)، ثم الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس بنسبة (85٪) من استجابات العينة الكلية الرئيسة في الدراسة التي بلغت (ن= 750) معلم ومعلمة، وهذا يتفق إلى حد ما مع دراسة رياض وفخرو (1992) في البيئة القطرية، أما المنهج فجاء في المرتبة الثانية بعد العلاقة بين المعلم والتلميذ والظروف الأسرية في المرتبة الثالثة.

ثانيا: نتائج تحليل التباين بالنسبة لدلالة الفروق الإحصائية بين عينات الدراسة:

- هل يختلف تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (مدارس حكومية ومستقلة ومدارس دمج ومركز التعلم) وتبعاً لسنوات الخبرة (1-6 سنة/ 7-12 سنة/ 13-25 سنة)، وكذلك تبعاً لاختلاف معلم المادة في المرحلة الابتدائية (علوم واجتماعيات ولغات وعلوم شرعية ومواد أخرى ومعلم صُعوبات التعلم)؟

- وهل هناك أثر للتفاعل بين نوع المدرسة واختلاف سنوات الخبرة ومعلم المادة على العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن التساؤلين السابقين أُجري اختبار تجانس التباين للإجابة عن السؤالين (2، 3)، وفيه يظهر أن تباين المجموعات متساو، حيث كانت القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.01) ويوضح الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول (2). نتائج اختبار تحليل التباين

بالنسبة لدلالة الفروق في مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس	Corrected Model Intercept نوع المدرسة (أ)	1686.953 92097.407 67.609	39 1 2	43.255 92097.41 4077.57	4.137 8808.691 **3.233	0.01 0.01 0.05
	سنوات الخبرة (ب)	41.414	2	20.707	1.981	0.139
	معلم المادة (ج)	162.674	4	40.662	**3.889	0.01
	تفاعل أ × ب	72.955	4	18.239	1.744	0.138
	تفاعل أ × ج	197.592	8	24.699	*2.362	0.02
	تفاعل أ × ب × ج	642.275	19	33.804	**3.233	0.01
	الخطأ	7423.255	710	10.455		

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الظروف الأسرية	Corrected Model	1029.252	39	26.391	3.211	0.001
	Intercept	98553.579	1	98553.579	622.355	0.001
	نوع المدرسة (أ)	63.334	2	31.667	*3.734	0.03
	سنوات الخبرة (ب)	84.366	2	42.183	**4.975	0.01
	معلم المادة (ج)	9.137	4	2.284	0.269	0.898
	تفاعل أ × ب	42.407	4	10.602	1.250	0.288
	تفاعل أ × ج	196.751	8	24.594	**2.900	0.003
	تفاعل أ × ب × ج	348.985	19	18.368	**2.166	0.003
	الخطأ	6020.556	710	8.480		
العلاقة بين المعلم والتلميذ	Corrected Model	759.806	39	19.482	3.029	0.001
	Intercept	109894.044	1	109894.044	7087.904	0.001
	نوع المدرسة (أ)	18.541	2	9.271	1.44	0.237
	سنوات الخبرة (ب)	30.903	2	15.451	2.403	0.091
	معلم المادة(ج)	88.81	4	22.020	**3.424	0.01
	تفاعل أ × ب	24.733	4	6.183	0.961	0.428
	تفاعل أ × ج	69.069	8	8.634	1.342	0.219
	تفاعل أ × ب × ج	302.862	19	15.940	**2.479	0.001
	الخطأ	4566.82	710			
المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد	Corrected Model	741.859	39	19.022	1.903	0.001
	Intercept	98693.715	1	98693.715	9872.838	0.001
	نوع المدرسة (أ)	58.975	2	29.487	*2.950	0.05
	سنوات الخبرة (ب)	44.685	2	22.343	2.235	0.108
	معلم المادة (ج)	39.469	4	9.867	0.987	0.414
	تفاعل أ × ب	50.205	4	12.551	1.256	0.286
	تفاعل أ × ج	113.155	8	14.144	1.415	0.186

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	تفاعل أ × ب × ج	212.360	19	11.177	1.118	0.327
	الخطأ	7096.360	710	9.996		
الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم	Corrected Model	11991.020	39	307.462	3.225	0.001
	Intercept	595336.360	1	595336.360	6735.354	0.001
	نوع المدرسة (أ)	714.469	2	357.235	*3.747	0.03
	سنوات الخبرة (ب)	373.824	2	186.912	1.962	0.142
	معلم المادة (ج)	589.824	4	147.456	1.54	0.187
	تفاعل أ × ب	340.475	4	85.119	0.893	0.468
	تفاعل أ × ج	1720.216	8	215.027	*2.256	0.03
	تفاعل أ × ب × ج	4409.039	19	232.055	**2.434	0.001
	الخطأ	67682.395	710	95.327		

يوضح جدول (4) أن التأثير الرئيس بالنسبة لنوع المدرسة كان دالاً وذلك عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، كما يبين جدول (4) أن التأثير الرئيس لسنوات الخبرة لم يكن دالاً عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فيما عدا متغير الظروف الأسرية للتلميذ، حيث كان دالاً عند مستوى (0.01).

كما يبين نفس الجدول أن التأثير الرئيس لمستويات معلم المادة العلمية كان دالاً في متغيري الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ عند مستوى (0.01)، ولم يكن دالاً عند متغيرات الظروف الأسرية والمنهج الدراسي والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

وتشير نتائج التفاعل الثاني في جدول (4) (نوع المدرسة × سنوات الخبرة) لم يكن دالاً، وذلك عند دراسته مع جميع متغيرات مقياس تقدير المعلمين للعوامل

المرتبطة بصعوبات التعلم، كما يشير نفس الجدول أن التفاعل الثنائي دال بين (نوع المدرسة × معلم المادة) عند مستوى أقل من (0.05) في متغيرات الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

كما تشير نتائج التفاعل الثلاثي الأساسي (نوع المدرسة × سنوات الخبرة × معلم المادة) إلى أن هناك أثراً للتفاعل في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية، والعلاقة بين المعلم والتلميذ والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى (0.01).

وتتفق هذه النتائج مع دراسات الشرقاوي (1988) ومنسي (1989) ورياض وفخرو (1993) ودراسة شعبان (1994) في أن تقديرات المعلمين ترتبط بصورة دالة بأبعاد العوامل المدرسية والأسرية، كما أن المعلمين لا يختلفون عن المعلمات في تقديرهم للعوامل التي ترتبط بصُعوبات التعلم، والدراسات الحديثة مثل دراسة (Rose et al, 2005; Ware, et al, 2005; Demmert, 2005; Wanzek, et at, 2006) في أنَ للبيئة المدرسية والأسرية واستراتيجيات التعلم والطرق المستخدمة أثراً في خفض المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم.

ثالثاً: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم:

- ما مستوى صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

للإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحثان بتطبيق قائمة تقدير المعلمين على عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج (حكومية ومستقلة) ومركز التعلم (ن= 120) تلميذاً وتلميذة، حيث يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب الأكثر تواتراً لكل خاصية من خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كما يقدره المعلمون.

ويظهر جدول (3) مستويات خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم لدى عينة الدراسة، حيث يشير إلى أنَ صُعوبات التعلم الأكثر تواتراً بين نسبة كبيرة من التلاميذ حسب على الترتيب التالي: القراءة والكلام، ثم الكتابة والنشاط الزائد وإدراك الاتجاهات المكانية، ثم التنظيم والتنسيق، فالإدراك الاجتماعي، فالتآزر العام وأخيراً التذكر. وتتفق هذه النتائج مع دراسات رياض وفخرو (1992) *(Wanzek, et al., 2006; Gadour, 2006; Garcia et al., 2004; Sharma, 2004)* في أن القراءة والكتابة تمثل الدرجة الأعلى في ترتيب الصُعوبات لدى عينة الدراسة.

جدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقائمة خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم (ن= 120) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم

قائمة خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم	م	ح	النسبة المئوية وترتيب مستويات الصُعوبات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية	
1- القراءة	21.417	2.228	%86.2	1
2- الكلام والتخاطب	20.900	1.957	%85.6	2
3- الكتابة	20.816	2.530	%85.3	3
4- النشاط الزائد ونقص الانتباه	28.533	3.616	%85	4
5- الاتجاهات المكانية	18.025	2.985	%84.4	5
6- التنظيم والتنسيق	17.550	2.691	%82.2	6
7- الإدراك الاجتماعي	20.000	2.673	%82	7
8- التآزر العام	13.083	1.814	%72.2	8
9- التذكـــــــــــــر	15.483	1.534	%62,4	9

رابعا: المتغيرات المنبئة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقات بين متغيرات مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على العينة الثانية (ن= 120) معلماً ومعلمة وقد جاءت العلاقات الارتباطية كالآتي:

جدول (4). معاملات الارتباط بين قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم(ن=120) معلم ومعلمة

	قائمة تقدير المعلمين	الإحساس بالعجز	الظروف الأسرية	العلاقة بين المعلم والتلميذ	المنهج الدراسي	الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم
قائمة تقدير المعلمين	1	-0.225*	-0.174*	-0.190*	-0.143*	-0.218*
الإحساس بالعجز	-0.225*	1	0.679**	0.689**	0.614**	0.887**
الظروف الأسرية	-0.174*	0.679**	1	0.570**	0.637**	0.851**
العلاقة بين المعلم والتلميذ	-0.190*	0.689**	0.570**	1	0.635*	0.790**
المنهج الدراسي	-0.163*	0.614**	0.637**	0.635**	1	0.820**
الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	-0.218*	0.887**	0.851**	0.851**	0.820**	1

** دال عند مستوى (0.001) من الثقة   * دال عند مستوى (0.05) من الثقة

ويوضح جدول (4) عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة عالية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وهي الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية والعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى أقل من (0.001) من الثقة. كما أظهرت نتائج العلاقة الإرتباطية (بيرسون) في جدول (4) عن وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف

الأسرية، والعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي، وما يرتبط به من عوامل والدرجة الكلية لمقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وذلك عند مستوى أقل من (0.05) من الثقة.

خامسا: تحليل الانحدار:

ولكي يحدد الباحثان أبعاد قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم التي تسهم في العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ فلقد تم أجراء ما يلي:

استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة *stepwise* لمعرفة أي من أبعاد قائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم له أثر على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ، حيث أوضحت النتائج أنَ مُعامِل الارتباط بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير المعلمين لخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، وهي: التذكر والكلام والتخاطب والقراءة والكتابة والتآزر العام والاتجاهات المكانية والنشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي، وبين الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم تساوي (-0.218).

ثم قام الباحثان بإجراء تحليل تباين الانحدار الذي تم من خلاله اختبار R2 الكلية، كما قام الباحثان بعد ذلك بدراسة تمثيل العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة على شكل معادلةٍ خطيةٍ للاستدلال على نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة التي دخلت معادلة الانحدار عند تباين المتغيرات التابعة حيث مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهي مقبولة إحصائياً، كما توضح الجداول التالية نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم وقائمة.

خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم:

أ) الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس:

أجري تحليل الانحدار للإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:

جدول (5). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس من الخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطا المعياري	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	41.730	3.725		11.202	0.01
النشاط الزائد ونقص الانتباه	0.228-	0.075	0.261-	3.045	0.01
التذكر	0.592-	0.173	0.288-	3.420	0.01
التآزر العام	0.476-	0.159	0.274	3.003	0.01
الكتابة	0.490-	0.159	0.393-	3.129	0.01
القراءة	0.357-	0.172	0.252	2.75	0.05
النموذج	ف= 7.086**		مربع R= 0.238		

يتضح من جدول (5) بأن 23.8٪ من التباين في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model) وكما هو واضح في هذا النموذج ذي دلالة إحصائية (ف= 7.086) عند مستوى دلالة (0.01) ويتضح من جدول (5) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه والتذكر والتآزر العام والكتابة والقراءة له أثر ذو دلالة إحصائية على إحساس التلاميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، مما يشير إلى أن النشاط الزائد ونقص الانتباه والتآزر العام وطريقة وأسلوب الكتابة والقراءة تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لدى التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، حيث كان

النشاط الزائد ونقص الانتباه يأتيان في الدرجة الأولى ويسهمان بدرجة أكثر، ثم التآزر العام ويليه الكتابة والقراءة، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:

الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس = 41.730 - 0.228× النشاط الزائد ونقص الانتباه – 0.592 × تذكر – 0.476 × التآزر العام – 0.490 × الكتابة – 0.357 × القراءة .

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأن خصائص هؤلاء التلاميذ تتداخل وتتشابك وتتفاعل معاً في التأثير على إحساسهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس، حيث إن سلوكيات النشاط الزائد ونقص الانتباه وشرود الذهن وكثرة النسيان وضعف القدرة على الفهم وكثرة الحركة وعدم القدرة الجيدة على أداء الأعمال التي تحتاج إلى قدرات جسمية وعضلة بطريقة متناسقة ودقيقة، وعدم القدرة الجيدة على الكتابة والقراءة، تجعلهم يشعرون بالعجز والخوف من الفشل وعدم القدرة على التحسن ويعزز لديهم الشعور بعدم تقدير الذات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات *(Gadour, 2006; Samuelsson, et al, 2005; Grossman, 2005; McNamara, et al, 2005; Garcia, et al, 2004; Mc-Phillips et al, 2004; McHale, et al, 2003).* في أن الخصائص العامة لهؤلاء التلاميذ عامل مؤثر على مفهوم الذات وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي، حيث إن التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض يتبنون مشاعر سلبية عن أنفسهم، وبينت هذه الدراسات أن التأثيرات المباشرة للتحصيل تكون على مفهوم الذات في القراءة والكتابة والرياضيات.

ب) الظروف الأسرية:

أجري تحليل الانحدار للظروف الأسرية كدالة بعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:

جدول (1) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعينة الكلية (ن=750) معلم ومعلمة

مقياس العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم	م	ح	النسبة المئوية وترتيبها

جدول (6). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ

بمستوى الظروف الأسرية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطا المعياري	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	39.038	2.734		14.281	0.01
التذكر	-0.503	0.176	-0.268	2.858	0.01
النموذج		ف= 8.160**		مربع2= 0.064	

يتضح من جدول (6) بأن 6.5٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model)، وكما هو واضح في هذا النموذج بأنه ذو دلالة إحصائية (ف= 8.160) دال عند مستوى (0.01)، ويتضح من جدول (6) أنَ التذكر له أثر ذو دلالة إحصائية على الظروف الأسرية للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، ويسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الظروف الأسرية للتلميذ، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:

الظروف الأسرية = 39.038 – 0.530 × التذكر

ويتضح من المعادلة أن أعراض النسيان وفقدان القدرة على التذكر وضعف الذاكرة قصيرة المدى، تجعل استجابات التلميذ خاطئة، ويمكن أن ينبئنا بمستوى الظروف الأسرية، حيث إن شدة هذه الأعراض ينجم عنها زيادة في تأثيرها السلبي على استجابات التلميذ نحو الأسرة، أضف إلى أن كثرة الخلافات الأسرية، وعدم فهم

الأسرة للمشكلات التي تواجه الأبناء في المدرسة، وأسلوب التربية غير المناسب منذ الطفولة وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، وضغط الآباء على الأبناء للوصول إلى مستوى تحصيلي معين وتوقعاتهم الكبيرة عنهم وعدم اهتمام الوالدين باحتياجات الأولاد وتفضيل أحد الأولاد على الآخرين، يعطي التلميذ إحساساً بالعجز وعدم القدرة على الفهم، ويعزز لديه الشعور بضعفه وتدهور الذاكرة وعجزها، ويمكن أن يستمر ذلك مع التلميذ لفترات طويلة إذا لم يتم تدريبه وتزويده بحصيلة من الخبرات والمعلومات المستمرة المبنية على العلاقات الإيجابية، كما أنَ للاستماع الجيد من الوالدين للتلميذ من ذوي صُعوبات التعلم أثراً إيجابياً على التذكر ويؤيد هذه النتائج ما جاء في دراسات *(Gathercole, 2006; Mc-Phillips, et al, 2004; Sharma, 2004; Dyson, 2003)*

جـ) العلاقة بين المعلم والتلميذ:

أجري تحليل الانحدار للعلاقة بين المعلم والتلميذ كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:

جدول (7). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ

بمستوى العلاقة بين المعلم والتلميذ وخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطا المعياري	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	38.608	2.753		14.142	0.01
الكتابة	-0.418	0.111	-0.362	3.809	0.01
التآزر العام	0.492	0.152	0.307	3.279	0.01
النشاط الزائد ونقص الانتباه	-0.147	0.071	-0.179	-2.085	0.05
النموذج	ف= 8.372**		مربع2= 0.175		

ويوضح جدول رقم (7) بأن 17.5٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج ذي دلالة إحصائية (ف= 8.732) دال عند مستوى (0.01) ويتضح من جدول (7) أنَ الكتابة والتآزر العام والنشاط الزائد ونقص الانتباه لها أثر ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين المعلم والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، **وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:**

العلاقة بين المعلم والتلميذ = 38.608 -0.418 × الكتابة + 0.492 × التآزر العام- 0.147 × النشاط الزائد ونقص الانتباه

ويتضح من هذه المعادلة أن بعض خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم التي تتمثل في ضعف القدرة على الكتابة، وعدم القدرة بشكل جيد على التآزر العام وكثرة النشاط الزائد، وعدم القدرة على التركيز تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى أداء العلاقة بين المعلم والتلميذ في المدرسة.

ويفسر الباحثان هذه النتائج العلاقة بين المعلم والتلميذ داخل وخارج الصف هي علاقات تفاعلية مؤثرة، فلكي يكون التلميذ قادراً على أداء العمل بصورة جيدة ومتقنة فإنه يحتاج إلى جهود مكثفة من قبل المعلم، تقوم على التدريب وإكساب المهارات اللازمة. أضف إلى ذلك أن أسلوب المعلم غير الإيجابي وعدم كفاءته، وعدم مراعاته لقدراتهم، ونقص التقدير والتشجيع على العمل الجيد، يؤدي إلى صُعوبة استيعاب المقرر والمادة، وكذلك ضعف ثقة المعلم، وعدم إعطاء التلاميذ الفرصة للتعلم والاستفسار أو المنافسة وجرح مشاعرهم أمام زملائهم وسوء العلاقة بينهم وإهمالهم، جميعها عوامل معيقة جنباً إلى جانب كثافة التلاميذ في الصف، مما

يؤدي إلى صرف الانتباه عن التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، ويعمل على زيادة نشاطهم الحركي داخل الصف وضعف أدائهم التعليمي، وظهور المشكلات الخاصة بالتعلم من ضعف في القدرة على الكتابة وبطء في أداء العمل وعدم القدرة على التعبير في الكتابة، وعدم القدرة على التوازن والتناسق في أدائهم، والاستغراق في أداء أمور غير مهمة بعيدة عن الأنشطة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة *(Ware, et al, 2005; Grossman, 2005; McNamara, et al. 2005; Molfese, et al, 2003; Watson, et al, 2003)*

هـ) المنهج وما يرتبط به من عوامل:

أجري تحليل الانحدار للمنهج، وما يرتبط به من عوامل كدالة لبعض المتغيرات المنبئة **لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضح في الجدول التالي:**

جدول (8). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ
بمستوى المنهج وما يتعلق به من عوامل من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطا المعياري	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	37.257	2.361		15.780	0.01
النشاط الزائد ونقص الانتباه	-0.196	0.065	-315.	3.027	0.01
الإدراك الاجتماعي	0.255	0.093	0.304	2.749	0.01
التذكر	0.286	0.137	-0.196	2.088	0.05
النموذج		ف= 4.409**		مربع= 0.101	

ويوضح جدول رقم (8) بأن 10.1٪ من التباين في الظروف الأسرية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج فإن له دلالة إحصائية (ف= 4.409) دال عند مستوى (0.01)، ويتضح من جدول (8) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي والتذكر لها أثر ذو دلالة إحصائية على المنهج وما يرتبط به من متغيرات وتسهم بدرجة كبيرة

في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة **وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة:**

- ✓ المنهج وما يتعلق به من عوامل= 37.257 – 0.196 × 0.286
- ✓ النشاط الزائد ونقص الانتباه× 0.255 × الإدراك الاجتماعي × 0.286× التذكر.

يتضح من هذه المعادلة أن النشاط الزائد ونقص الانتباه عند بعض من ذوي صُعوبات التعلم من اندفاعية وسرعة في الحركة والانغماس في أحلام اليقظة وعدم الاستماع للتعليمات في الصف، وسهولة استثارته لأتفه الأسباب، وضعف الإدراك الاجتماعي، وعدم القدرة على فهم المؤشرات أو الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية، وضعف القدرة على اكتساب المهارات المختلفة في التعلم، وعدم القدرة الجيدة على التواصل الاجتماعي، والتململ والعصبية، والتحدث بصورة مفرطة والتحول من نشاط إلى نشاط آخر قبل أن يكتمل منه، وعدم القدرة الجيدة على التذكر، وفقر التمثيل المعرفي للمعلومات المختلفة في المنهج، جميعها خصائص مؤثرة في استيعاب التلميذ للمنهج الدراسي، ومحبطة لبيئته التعليمية، وتؤدي إلى ضعف القدرة على تجهيز المعلومة ومعالجتها، إضافة إلى الوسائل المستخدمة في التدريس التي لا تساعد التلميذ على التركيز والعمل داخل الصف، كذلك عدم ملائمة المنهج الدراسي لبيئة التلميذ ومستواه الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (*McHale, et al, 2003*) في أن التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية، وهم متسرعون وغير مُتروين في ربط المعطيات، ويصعب تحفيزهم لأداء المهام المدرسية لانخفاض دافعيتهم، وقصر مدى انتباههم.

و) الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم:

أجري تحليل الانحدار للدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم كدالة لبعض المتغيرات المنبئة **لخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والموضحة في الجدول التالي**:

جدول (9). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطا المعياري	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	144.928	6.834		21.206	0.01
النشاط الزائد ونقص الانتباه	−0.680	0.238	−0.254	2.849	0.01
النموذج	ف= 8.194**		مربع= 0.064		

يتضح من جدول رقم (9) بأن 6.4٪ من التباين في الدرجة الكلية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (*Prediction Model*)، وكما هو واضح في هذا النموذج فإن له دلالة إحصائية (ف= 8.194) دال عند مستوى (0.01) ويتضح من جدول (9) أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه له أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، ويسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى العامل العام للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، **وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة**:

الدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم= 144.928 – 0.680 **النشاط الزائد ونقص الانتباه**

وتتفق هذه النتيجة مع ما سبق من نتائج الدراسة في أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه كخاصية من خصائص بعض التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم تؤثر تأثيراً سلبياً على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وخاصة في شعور التلميذ بالعجز وعدم القدرة على الإنجاز والفهم والاستيعاب، وعلاقته بأسرته وزملائه،

والعلاقة بين معلمه وعلى استيعابه للمنهج الدراسي وعدم القدرة على التعامل مع المواد العلمية بكفاءة، أي أن أعراض النشاط الزائد ونقص الانتباه يمكنها أن تنبئنا بمستوى الحالة النفسية للتلميذ داخل الصف، وفي علاقته مع أسرته وأقرانه كذلك في مستواه التحصيلي والأكاديمي، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بمستوى كفاءة العمل داخل الصف والمنهج الدراسي والعلاقة الوالدية والتوافق النفسي، التي تعتبر من أعراض اضطراب النشاط الزائد ونقص الانتباه لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مثل دراسة *(Gadour, 2006; Wanzek, 2005; McNamara, 2005)*.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة إلى أن أكثر العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم تواتراً هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، حيث أتفق (91.4٪) من المعلمين على أن العلاقة بين المعلم والتلميذ هي من أكثر العوامل التي تؤثر على أداء التلاميذ في المدرسة، وذلك من خلال أسلوب معاملة المعلم السلبي للتلاميذ، وعدم تشجيعهم على العمل الجيد الذي يقومون به، وكذلك عدم كفاءة المعلم وقدرته على التعرف على الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، وعدم إعطاء الفرصة الكافية لهم للمناقشة والتعبير عن ذواتهم، أضف إلى ذلك العلاقة السيئة بين المعلم والتلاميذ، وما ينتج عن هذه العلاقة من أثر على كفاءتهم وعلى حالتهم النفسية وعلى قدرتهم على العمل، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات كل من (Garcia & de- Caso, 2004; Mc-- Phillips & Sheely, 2004)

كما تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل يأتي في المرتبة الثانية في العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم حيث اتفق (86.2٪) من المعلمين على أن كثرة موضوعات المقررات الدراسية، وعدم تحقيقها

لميول التلاميذ واتجاهاتهم، وعدم ملائمتها لبيئتهم، واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي التطبيقي، وعدم استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة ومشوقة لهم، وما ينتج عن ذلك من أثر على أداء التلاميذ وعلى حالتهم النفسية في المدرسة، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات كل من *(Gadour, 2006; Wanzek; Vaughn; Kim; Cavanaugh, 2006; Ware, 2005)* ورياض وفخرو (1992) والشرقاوي (1987).

أضف إلى ما سبق الظروف الأسرية، وخاصة الخلافات الأسرية والمشكلات التي تؤثر بصورة بالغة على مستوى أداء كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وما يرتبط بذلك من عدم فهم الأسرة للمشكلات التي تواجه أبناءهم في المدرسة، وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، وعدم الاطلاع على ما يواجه هؤلاء التلاميذ من صعوبات ومشكلات أكاديمية وتحصيلية واجتماعية، وما ينجم عن ذلك من آثار نفسية واجتماعية تؤثر بشكل واضح على أدائهم الأكاديمي، وتشعرهم بالتهديد المستمر في المدرسة، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات (Demmert, 2005; Dyson, 2003; Samuelsson & Lundberg; 2003, Molfese.; Modglin; Molfese; 2003)

كما يأتي الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس في المرتبة الرابعة للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وما يرتبط به من إحساس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالفشل والإخفاق وعدم القدرة على الانجاز والتعلم والتحصيل الدراسي أو القدرة على المشاركة في العمل الصفي، واكتساب المهارات التي يحتاجها التلاميذ في المدرسة خاصة عند مقارنته بزملائه مما يؤدي إلى إحساسهم بالنقص والشعور بالدونية أمام زملائهم، ويؤدي إلى الشعور بعدم القدرة على الإتيان بالسلوك الاستقلالي والاعتماد على النفس والشعور بالخجل والخوف من الفشل.

ويرى الباحثان أن العوامل الأربعة السابقة تتضافر مع بعضها بعضا، بحيث تؤدي دوراً مهماً، إما في العمل على مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وتخفيف حدة المشكلات التي يتعرضون لها نتيجة لصعوبات التعلم، أو أن تكون عوامل مسيئة تعمل على زيادة حدة صعوبات التعلم وتفاقمها، فالمعلم والمنهج الدراسي لهما أكبر الأثر في مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على التعلم، وكذلك العمل على استثارة دافعيتهم نحو التعلم، أو أن يكونا عاملين محبطين للتلاميذ ويؤديا إلى تشكيل اتجاهات سالبة لديهم، وخاصة نحو أدائهم في المدرسة وتعلمهم، وكذلك نحو ذواتهم، كما يؤديان إلى انخفاض دافعية التعلم لديهم، وعدم قدرتهما على بذل الجهد الكافي في التعلم.

كما تعد الأسرة أكبر مصدر للدّعم المادي والتربوي والنفسي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ولكن الواقع يؤكد تحول الأسرة أحياناً إلى عامل من عوامل الإحباط ثم الفشل لأسباب عديدة، منها: التوتّر العائلي الناتج عن خلافات أفراد الأسرة، وتباين مواقفهم، وما ينتج عن ذلك من شجار وخصومات وما يرتبط به من شعور الأبناء بالظروف الأسرية، أضف إلى ذلك الضغوط الوالدية على الأبناء للوصول إلى مستوى معين في التحصيل، فتعمل على أن يشعر هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بنوع من العجز وعدم القدرة أو الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وقد يصابون بالاكتئاب فيقِل تركيزهم ويتشتت انتباههم، ويهملون واجباتهم المدرسية وتقل دافعيتهم للدراسة، فيبدو عليهم الوجوم والشرود الذهني، وقد يتغيبون، ويتواتر غيابهم فتتراكم نقائصهم، بحيث يستحيل عليهم وعلى المدرسين تداركها، فتكون النتيجة هي الفشل. كما يمكن أن تؤدي الظروف الأسرية الإيجابية والمتفهمة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم دوراً مهماً

في شعورهم بالنجاح والقدرة على العمل من خلال ما يمتلكون من قدرات وإمكانيات، ويتفق مع نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسات *(Demmert, 2005; Al-Yagon, et al, 2004; Perry, 2005)* وهذا ما أكده سيد عثمان (1990، 40) من أن التلميذ لو وجد وسط بيئة تعلم تتوافر فيها شروط التعلم الجيد وظروفه الميسرة للتعلم والمنشطة للنمو ما كان ليقع في صعوبات التعلم، كما وتتفق مع نتائج دراسة *(Gadour, 2006);(Demmert, 2005); (Al- Yagon, et al, 2004); (Dyson,2003)* شعبان (1994) ورياض وفخرو (1992) ومنسي (1992) في أن العلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل، وكذلك الظروف الأسرية والحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً مهماً في تشكيل صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في تقدير المعلمين للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/ مستقلة)، (مدارس الدمج)، (مركز التعلم)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مدارس الدمج ومركز التعلم هي أكثر تقديراً للظروف الأسرية والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وذلك من خلال تعاون أعضاء المعلمين وأولياء الأمور والتخطيط التربوي المناسب للبرامج التعليمية وطرائق تدريسها لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والعمل على حل المشكلات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ في كل من البيت والمدرسة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن دور الخبرات والمؤهلات التربوية لهؤلاء المعلمين في مدارس الدمج ومركز التعلم، كما أنه يتم تدريبهم بصورة مستمرة

من خلال ورشات العمل مما يفعل أدوارهم بشكل إيجابي في المدارس التي يعملون بها في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبينت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في تقدير المعلمين للظروف الأسرية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ونوع المادة، حيث تؤدي الخبرات التربوية للمعلمين والتخصص دوراً مهماً في إدراك المشكلات وفهمها التي يتعرض لها التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والتعرف على الحالات التي تكون لديها صعوبة في التعلم ومساعدتها وتقديم المساعدة الأكاديمية للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسات.

. *(Demmert, 2005; Al-Yagon, et al, 2004; Perry, 2005)*

كما تبين من نتائج الدراسة الحالية أن هناك أثراً للتفاعل الثنائي بين نوع المدرسة ومعلم المادة في تقديرهم للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في إحساس التلميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وكذلك تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً للتفاعل الثلاثي بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة ومعلم المادة في إحساس التلميذ بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية والعلاقة بين المعلم والتلميذ، والدرجة الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نوع المدرسة وما تقدمه من خطط وبرامج تربوية وخدمات خاصة ومساندة وتنفيذها. وما توفره من بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلم من الأكثر تعقيداً إلى الأقل تقييداً (مراكز التعلم، والصفوف الخاصة في المدارس الحكومية والمستقلة، ومدارس الدمج في الصفوف العادية) وسنوات الخبرة التربوية والتعليمية للمعلم التي يكتسب من خلالها القدرة على الملاحظة والتعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم

والخصائص النفسية لهم وفهم وإدراك ما يمكن أن يتعرض له هؤلاء التلاميذ من مشكلات نفسية وأسرية وأكاديمية، ويتفاعل مع ذلك التخصص ونوع المادة التي يدرسها والإلمام الجيد بالمادة العلمية التي يدرسها، مع الإعداد الجيد لخطط الدرس والطرق والبدائل التربوية وإيصال ما لدى المعلم من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات لتلاميذه وقدرته على التعامل معهم بلغة سليمة ومفهومة تناسب مستواهم العقلي بأساليب متنوعة، أضف إلى ذلك خبراته بعوائق الاتصال التي يمكن أن تحدث في الفصل ليسعى إلى تذليلها كما أن للتفاعل بين نوع المدرسة (حكومية/ مستقلة)، (مدرسة دمج) (مركز التعلم) والخبرة التربوية والمادة العلمية دور في تحديد صعوبة المواد على التلاميذ، فيخطط لها المعلم بصورة جيدة خلال إعداده للمنهج الدراسي لكي تكون أكثر مواءمة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

كما بينت نتائج القيمة التنبؤية للعلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن النشاط الزائد ونقص الانتباه والتذكر والتآزر العام وأسلوب وطريقة الكتابة والقراءة تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى إحساس التلميذ بالنقص وعدم الشعور بالثقة بالنفس، وأنَ التذكر يسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى الظروف الأسرية للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، كما أنَ الكتابة والتآزر العام والنشاط الزائد ونقص الانتباه لها أثر ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين المعلم والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، وكذلك النشاط الزائد ونقص الانتباه والإدراك الاجتماعي والتذكر لهم أثر أيضاً ذو دلالة إحصائية على المنهج وما يرتبط به من متغيرات وتسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى هذه العلاقة، كما تشير نتائج الدراسة إلى أنَ النشاط الزائد ونقص الانتباه له أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة

الكلية للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم التي تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى العامل العام للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يكونون فكرتهم عن أنفسهم من خلال تفاعلهم المستمر مع أنفسهم ومع البيئة التي من حولهم، خاصة الأسرة والمدرسة والمنهج والمعلم، ويستقبلون معطياتها ويدركونها، فإذا كانت نتائج هذه التفاعلات إيجابية فإنهم يجدون التعزيز من المحيطين بهم، وخاصة الآباء والأخوة والمعلمون والأقران، الذين يقدرون نجاحاتهم وإنجازاتهم، أو العكس صحيح إذا ما كانت نتائج هذه التفاعلات سلبية ومحبطة لهم، حيث يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة بالغة في مجاراة الآخرين في العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، ويشعرون بالعجز والدونية وعدم القدرة على الاستقلالية في الأعمال التي يقومون بها، أضف إلى ذلك عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية داخل الصف، وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن ذواتهم، وكثرة المواد وتكرارها وعدم استخدام وسائل مشوقة لهم، ويمكن أن تنبئنا خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بمستوى العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فلقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الحديثة في مجال العلاقات بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم إلى أن 30٪ على الأقل من ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالنشاط الزائد ونقص الانتباه والمشكلات التي تعتري الذاكرة، وخاصة الاستظهار والحفظ التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من عمليات الانتباه والإدراك السمعي والحركي والاجتماعي، كما تشير نتائج الدراسات والبحوث الحديثة إلى أن الصعوبات المختلفة للمهارات المعرفية ترتبط أو تتزامن أو هي نتاج لصعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه. (الزيات، 1998: 256، 269، 357).

وتعبر هذه الخصائص عن نفسها من خلال مظاهر أساسية في الفشل الدراسي والصعوبات في المهارات الحركية والتآزر الحركي، والفشل في تكامل النظم الإدراكية والحركية، وتنعكس آثارها على الأداء العقلي والمعرفي أو على الأداء الحركي المهاري أو عليهما معاً في الأداءات العقلية المعرفية الحركية المهارية المركبة، مما يشير إلى أهمية دور المعلم في علاقته بالتلميذ والوعي بهذه المشكلات، والعمل على علاجها، وتكييف المنهج الدراسي المناسب. ويؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة *(Grossman, 2005; Sharma, 2004; McHale, et al, 2003; Dyson, 2003)* ودراسة الشرقاوي (1987) ورياض وفخرو (1992).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثين يقدمان التوصيات التالية:

- ✓ تدريب المعلمين على تبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للطلاب ذوي صُعوبات التعلم.
- ✓ تطوير المنهج الدراسي، بحيث يراعي رغبات وميول المتعلمين، ويكون متمحوراً حول المتعلم، ويناسب احتياجاته، ويكون هناك متسع من الوقت للعمل الأدائي القائم على اكتساب الخبرات وممارستها.
- ✓ تطوير سياسة المدرسة، بحيث يكون المعلم قادراً على اتخاذ قرارات تختص بمساعدة التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم.
- ✓ تدريب التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم بشكل متعمد وغير متعمد على محاكاة نماذج تعليمية إيجابية.
- ✓ عمل دورات ومحاضرات تثقيفية توعوية بهدف حث المجتمع على فهم أفضل لهذه الظاهرة.

الفصل العاشر
"مشكلات عادة القراءة لدى التلاميذ وسبل علاجها"

نتيجة لاستراتيجية تطوير التعليم بدأ التعليم يتحرر من الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ ليعتمد على المشاركة الفعالة للمتعلم، وأصبح متاحاً للتلميذ استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومات بهدف البحث والاستشارة أوالقراءة الترويحية.

والقراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على الخلق وكفى بها شرفاً أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ﴾ [سورة العلق:1] وهي من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، بها تزداد معلوماته ويكشف عن حقائق كانت مجهولة عليه، كما أنها مصدر سروره وسعادته وتكوينه النفسي، وبها يكتسب المعرفة، وبها يهذب عواطفه وانفعالاته، ولا يقتصر أثر القراءة، على ذلك بل هي خير ما ساعد الإنسان على التعبير كذلك (أحمد:1979،108).

وإذا نظرنا إلى القراءة في الماضي نجدها تكاد تكون معدومة بين أطفال البلاد النامية حيث تقل عدد المكتبات وينتشر الفقر ليكون عائقاً أمام شراء الكتب لاسيما إذا كان ثمنها باهظاً، وبما أننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي، بل ولا ندري ماذا يفعل طلبتنا أمام هذا الطوفان وهذه الأعاصير وهذا الكم من المعرفة، وما يزيد الأمر خطورة هو أننا لو قسمنا عدد النسخ المطبوعة من كتبنا على عدد أطفالنا

لكان نصيب الطفل منها جملة من كتاب واحد بينما يرتفع نصيب الطفل في البلاد المتقدمة إلى خمسة عناوين جديدة سنوياً (عودة:9، 1998).

ومن هنا تتضافر جهود المدرسة ومكتبتها لتبني التربية القرائية، ونشر الوعي القرائي بين تلاميذها، وذلك بإتاحة الفرصة أمام الأطفال للنمو الشامل معتمدين على أنفسهم بتدريبهم على أخذ القرارات، واختيار ما يريدون، وتوفير الكتب المناسبة للأطفال واهتماماتهم، ومن المعروف أن المدة التي يقضيها التلميذ داخل المكتبة لا تمكنه من قراءة كل ما يريد قراءته فإلى جانب القراءة الداخلية يجب أن يسهل للتلميذ نظام القراءة الخارجية حتى يؤهل غالبية التلاميذ على أن يكونوا باحثي المستقبل وعلمائه، ولذا وجب أن ندرك أن مهمة المسئولين على تنشئة أبناء الجيل وبناته ليست مقصورة على تعليمهم القراءة وإنما أهم من ذلك أن يتعلموا حب القراءة وعشق الكتب (السيد:49، 2001).

لذلك فإن تنميته عادة القراءة تعتبر ضرورة على المدرسين وعلى أمناء المكتبات وعلى الوالدين أن يؤدوها في ظروف حياتهم الحاضرة، لذلك كانت مشكلة هذه الدراسة تتمثل في كيفية تنمية عادة القراءة لدى التلاميذ والمشاكل التي تحول دون القراءة للمتعة.

مشكلة الدراسة:

إن القراءة هي مفتاح المعرفة، لأنها الطريق الذي يمدنا بالمعلومات وهي إلى جانب ذلك متعة تعين على ملء أوقات الفراغ بنشاط مثمر رشيد **وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:-**

1. ما مفهوم القراءة وتطوره؟
2. ما أهم الطرق والأساليب المتبعة لتنمية عادة القراءة لدى التلاميذ؟
3. ما أهم المشكلات التي تحول دون عادة القراءة؟

4. ما أفضل الحلول والمقترحات لعلاج مشكلات عادة القراءة؟

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية الدراسة في ما يلي:-

1- تحاول هذه الدراسة التعرف إلى مفهوم القراءة وتطويره وأهمية القراءة في عصر المعلومات.

2- تحاول هذه الدراسة التعرف إلى أهمية الطرق والأساليب التي تنمي عادة القراءة لدى التلاميذ وتساعدهم على تنمية مهارة القراءة لديهم.

3- تحاول هذه الدراسة التعرف إلى أهم المشاكل التي تحول دون القراءة للمتعة، التعرف إلى المقروء – التأخر في القراءة- الفهم والاستيعاب وغيرها.

4- تحاول هذه الدراسة وضع بعض الحلول والمقترحات لبعض مشكلات القراءة.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ثم وضع الحلول والمقترحات لعلاج هذه الظاهرة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث الأسلوب التالي:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما مفهوم القراءة وتطوره؟

أ. القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم القارئ ما يقرأه بسهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة، والتلذذ بطرائف ثمرات العقول ثم تعويد القارئ جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد (أبو مغلي:15،1997).

ولقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ، حيث سار هذا المفهوم في المراحل التالية:

أ-كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء.

ب- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.

ج- ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضي أو يسخط أو يعجب، أو يشتاق، أو يسر أو يحزن.

د- وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيويه.

ومن هنا نستطيع أن نقول بأن القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيراً الاستجابة لما تمليه هذه الرموز.

2- **أهمية القراءة في حياة الإنسان:-**

على الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تمكن المرء من الاطلاع والمعرفة، مثل الإذاعة والتلفاز والسينما إلا أنه يحتاج دائماً إلى القراءة، لأن القراءة تفوق كل هذه الوسائل لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية، فلا هي تقيده بزمن معين كالإذاعة والتلفاز،ولا بمكان محدد كالسينما.

وعن طريق القراءة يتصل الفرد بغيره ممن تفصله عنهم مسافات الزمان والمكان ولولا القراءة لعاش المرء في عزلة عقلية وبيئية قاصرة، ولا بد من القراءة عند الرغبة في التعلم، إذ إن القراءة هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقي العلوم ومن ثم فشله في الحياة (أبو مغلي:16، 1997).

والقراءة وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع وربطه مع بعضه بعضاً، عن طريق الصحافة والوسائل والكتب واللوائح والإرشادات والتعليمات وغيرها، وهي وسيلة

مهمة كذلك لبث روح التفاهم بين أفراد المجتمع، والقراءة فوق ذلك أكثر وسائل الحصول على المعارف وأبعدها عن الوقوع في الخطأ.

وكما يمكن تلمس أهمية القراءة في المجتمع إذا نحن تصورنا ما قد يحدث من تعطيل لمصالح الناس والإضرار بهم؛ لو أن إحدى الدوائر امتنع موظفوها عن قراءة المعاملات ولو لفترة وجيزة، فالقراءة في المجتمع أشبه بالتيار الكهربائي ينتظم بناؤه ويحمل النور إلى أنحائه.

3- **القراءة والحضارة:-**

الوقت هو الحياة، والحياة هي الحضارة، والتخلف عن ركب الحضارة هو الموت بعينه ذلك أن الحضارة حضور وشهود وفعالية تؤتي ثمارها اليانعة، وتقدم للبشرية منتجاتها النافعة، وتشع على الإنسانية مفاهيمها، وتسمها بسماتها، وتطبعها بفلسفتها، وتؤثر فيها وتوجهها وترسم لها طرق معيشتها.

أما التخلف فهو غياب وقعود وعجز وكلالة، تنأى بصاحبها عن نطاق الفعالية والتأثير وتجعله آخذاً لا يعطي، مستهلكاً لا ينتج، عاطلاً لا يعمل، فهل تكون الحياة في ظل التخلف أرقى من حياة قطيع يعلف، ثم يقاد إلى العمل في خدمة أسياده المتحضرين؟ ﴿ ۞ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا عَبۡدًا مَّمۡلُوكًا لَّا يَقۡدِرُ عَلَىٰ شَيۡءٖ وَمَن رَّزَقۡنَٰهُ مِنَّا رِزۡقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنفِقُ مِنۡهُ سِرًّا وَجَهۡرًاۖ هَلۡ يَسۡتَوُۥنَۚ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِۚ بَلۡ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾ [سورة النحل:75] والحضارة هي القراءة، ولا تقوم ولا تنهض إلا بها لذلك قيل "أمة تقرأ أمه ترقى"، ولو فتحنا على مادة (قرأ) في المعاجم لما وجدنا الحضارة بين المعاني المعجمية للقراءة، لكننا لو استقرأنا التاريخ، واستطلعنا الواقع لوجدنا الحضارة والقراءة مترادفتين متلازمتين لا تنفك إحداهما عن الأخرى (الرفاعي وسالم:22،1997).

وإذا نظـرت إلى البلـدان الناميـة علـى محـور التخلـف في خريطـة العـالم، وأجهدت نفسك باحثاً عن (الكتاب) على هذا المحور، وعن مدى اهتمام النـاس بـه، ومدى تأثيره في حياتهم لما استطعت الحصول إلا على أرقام باهتـة لا تكاد تبين ولا تكاد يظهر لها وزن يذكر في عالم الإحصاء.

وانظر إلى بلدان المحور المتحضر، تجد بلداناً تعج بالحيوية والنشاط، ويروعك التحـول المذهل في الصـور والمشاهد، فهـذه هي المكتبـات (عامـة وخاصـة) مزروعـة في كل مكان، وها هو (الكتـاب) في يـد كل غـاد ورائـح يتـزود بـه أول مـا يتـزود رفيـق طريـق أو سـامر عطلـه، أو نجـى وقـت انتظـار ممل في ردهـة مطـار، أو محطـة قطـار أو عيادة طبيب.

وهنا يجدر بنا أن نلقي هذا السؤال: هل كـان إقبال الرجل في المطار، وشوق الطفل في البيـت إلى الكتـاب نـابعين مـن كونهمـا أجنبيين ؟ وهل كـان عدم احـترام الآخـر في المطـار للكتـاب وجفـاوة الأطفـال بـالحلوى ونسـيانهم الكتـاب نـاجماً عـن كونهم عرباً؟

المسألة في نظري ونظر الآخرين مسألة بيئة ومنـاخ يهتم فيهمـا الطفل والرجل والمرأة بما يهتـم بـه مجتمعهم. والحضارة الإسلامية التي انطلقت إثـر الصيحة الإلهيـة التي كانـت السطر الأول في آخـر رسـالة سماويـة هـبط بهـا جبريـل الأمـين، ليلقـي بهـا في سمع رسوله الكريم وهو يتعبد في غار حراء (اقرأ) فيتردد الرسول ﷺ من هـول المفاجأة (ما أنا بقارئ)، ويهزه جبريل بشدة مرتين، ثم يضمه إليه في الثالثة، مهدئاً مـن روعـه، ومبلغـاً إيـاه ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣﴾ [سورة العلق 1 :3] حيث انطلق المسلمون وراء رسولهم صلى الله عليه وسلم يبنـون حضـارة "اقـرأ"، وحين طـال عليهم الأمـد وقسـت قلـوبهم، نسـوا (اقـرأ)

وأهملوها فأهملتهم ورمت بهم في حامية المهملات، ليتقلبوا في حماة التخلف،وتوجهت نحو من يهتم بها ويعلي من شأنها.

ترى هل بقي لدينا شك في أن القراءة هي الحضارة ؟ تدور معها حيث تدور؟

4- **طاقة الإنسان الفكرية تفوق طاقته القرائية:**

إننا نفكر أسرع بكثير مما نقرأ، وإذا كنا نقرأ بمعدل (250) كلمة في الدقيقة فإن قدرتنا على التفكير والاستيعاب تتجاوز (50.000) كلمة لكل دقيقة، أي أن طاقتنا الفكرية تفوق طاقتنا القرائية مئتي مرة، فنحن نفكر بسرعة الضوء بما دون سرعة الصوت وبفارق يتجاوز الوقت الذي يستغرقه وصول صوت الرعد إلى أسماعنا بعد رؤية وميض البرق بأبصارنا مما يسبب لبعض قرائنا الملل والضجر، خاصة التلاميذ الناشئين الذين يحسون باستعداد عقولهم لامتصاص مقادير كبيرة من المعلومات، ويخذلهم بطؤهم في القراءة عن استيعابها.

إن نهم المعدة ومن ثم الإكثار من الطعام يضر بالصحة، ويسبب الأمراض للجسد لأن المعدة وعاء محدود فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " ما ملأ آدمي وعاءً شراً من بطنه" رواه الترمذي (النووي، د. ت، 514)، أما نهم العقل والإكثار من القراءة فإنه يحقق المزيد من الرقي والمزيد من المنافع، فالعقل وعاء لا حدود له، ولا لمقدار ما يستوعب.

5- **القراءة في عصر المعلومات:-**

إننا نعيش عصر المعلومات الذي غدت فيه المعرفة أهم مصادر الثروة في السلم وإحدى مصادر القوة في الحرب، وأصبح رقي الأمم وتقدمها، بل غناها وقوتها، إنما يقاس كل ذلك بمقدار ما تملك من المعلومات ومن أنظمة لتخزينها، وطرق استرجاعها، ومدى فعالية هذه الأنظمة في تيسير استخدام المعلومات وتوظيفها، وبذلك أصبح التحدي المعرفي (المعلومات) بديلاً عن كل التحديات الاقتصادية

والسياسية والاجتماعية بوصفه الموجه والمخطط والقائد الذي يسوسها ويسيرها جميعاً، وأسفر التنافس في مجالات العلوم عن انفجار معرفي هائل يفوق كل ما عرفته البشرية في تاريخها، وعن ثورة علمية تخترق معظم المسلمات الفكرية التي كانت جهود العلماء تتنافس في إطارها (الرفاعي، سالم:24،1997).

وبسبب التسارع الكبير في توليد الأفكار الجديدة وغزارتها أصبحت حياة المعلومات قصيرة، سرعان ما تشيخ وتذبل ويخبو وميضها، ويغدو من الضروري التخلص منها، لتخلي مكانها للأفكار الشابة التي تظل متألقة ما دامت نافعة للناس حتى يظهر ما هو أنفع منها ﴿ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةُۢ بِقَدَرِهَا فَٱحْتَمَلَ ٱلسَّيْلُ زَبَدًا رَّابِيًاۚ وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِى ٱلنَّارِ ٱبْتِغَآءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَٰعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُۥۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْحَقَّ وَٱلْبَٰطِلَۚ فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءًۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمْكُثُ فِى ٱلْأَرْضِۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾[سورة الرعد:17] لهذا السبب وغيره من الأسباب فإننا أحوج الآن إلى القراءة في عصر المعلومات من أي وقت مضى، ولابد أن نضاعف من قراءاتنا أضعافاً كثيرة، وأن نزيد من طاقتنا القرائية باستخدام تقنياتها الحديثة كي نستوعب ما نستطيع من هذه المعلومات، فنتجنب شرورها، وننهل من خيراتها، ونسهم في بناء الإنسانية المقبلة على عصر العلم، وباختصار لم يعد بوسع أي إنسان أن يعيش خارج عالم القراءة عازفا عنها غير مبال بها، ولم تعد الحياة الكريمة تتسع للجاهلين والقاعدين عن تحصيل العلم والمعرفة.

6- **القراءة في عصر السرعة:-**

لقد أتى على الإنسان حين من الدهر لم يكن شيئا مذكورا، تم تعلم الإنسان من خلال مواجهته لتحديات الطبيعة، ولتلبية احتياجاته الحياتية بفضل معاناته اليومية وتجاربه المريرة الشيء الكثير وتقلب من عصر الصيد، إلى عصر الزراعة والاستقرار، إلى عصر الصناعة، إلى عصر المعلومات، وعندما اكتشف الإنسان

مصادر أخرى غير حيوانية للطاقة، استطاع أن يحقق قفزة نوعية كبيرة، وأن يخترع المحركات ثم الطائرات وغيرها، وكتب الإنسان حروفه الأولى على الحجارة ثم الأخشاب ثم جريد النخيل ثم الورق، حتى تم اختراع الطباعة فأصبح يقطع في ساعة ما كان يحتاج لقطعه في ساعات، ومنذ مئات السنين يقرأ بسرعة (250) كلمة في الدقيقة، ولم يطرأ على سرعته في القراءة أي تطور اللهم إلا ما يعود إلى تفاوت القراءة في مستوى ذكائهم وقدراتهم.

وهنا نطرح هذا السؤال: أيجدر بنا في عصر السرعة والمطبعة، أن نقرأ بالسرعة نفسها التي كنا نقرأ فيها أيام السير على الأقدام وانتساخ الكتب بالأيدي، وأنى لنا أن نقرأ هذا السيل الجارف من الكتب الذي تقذف به المطابع كل يوم والكميات الكبيرة من المعلومات التي تقدمها قوائم المبدعين؟ ماذا علينا أن نعمل لمواجهة هذا التحدي الجديد؟

لابد من استخدام تقنيات ومهارات جديدة لتسريع القراءة وسد هذه الفجوة، إننا بحاجة إلى إتقان مهارات جديدة تصل بنا إلى حد الأرقام القياسية وتخترق بنا سرعة الصوت في القراءة، وتستطيع أن تجاري الطاقة العقلية التي أمدنا الله تعالى بها، والتي تمكن الإنسان من أن يفكر بسرعة 50.000 كلمة لكل دقيقة، فهل لنا أن نضع هذا الهدف البعيد نصب أعيننا ؟ ونتقدم نحو عالم الأفكار بإرادة ماضية وعزيمة لا تعرف الكلل؟ (الرفاعي وسالم:28،1997).

إن بعض أجدادنا الأفذاذ الذين تركوا لنا من المؤلفات ما تضيق أعمارهم القصيرة عن مجرد إملائها، لم يكونوا بالتأكيد يقرؤون بالطرق نفسها التي نقرأ بها، ولا بالسرعات ذاتها، لكننا لا نملك في تراثنا العلمي تقنيات خاصة ولا ملاحظات واضحة عن الطرق الكفيلة بتسريع القراءة، هذه التقنيات التي كانت موضع عناية

العلمـاء الغـربيين الـذين اسـتطاعوا بالممارسـة والتجربـة أن يؤصـلوا قواعـدها، ويطوروها، ويقيموا لها المعاهد وينظموا لأجلها الدورات التدريسية.

إننا إذ نقتبس هذا العلم من علماء الغرب وإذ نستفيد من تجاربهم وتقنياتهم فيه لنأمل أن تكون هذه الجهود بداية نأخذ بيد ناشئتنا نحو قراءة سريعة ومجدية، فلا شك أن المواظبة على القراءة العادية سوف تكسب القارئ مهارات تزيد من سرعته في القراءة بشكل آلي، وسوف تخلق لديه الرغبه في التعرف على طرق تسريع القراءة، إن لم تدفعه إلى ممارستها خطوة خطوة.

7- **القراءة الفعالة مهارة مكتسبة:-**

إن السر الكبير الذي يجعلك قارئاً بارعاً أو طالباً متفوقاً يتميز بجودة الاستيعاب الذي يأخذ بيدك إلى أن تكون رائداً في معترك الثقافة وقمة في الصف إنما هو القراءة الفعالة، وهي القراءة التي تؤدي إلى مستوى عال في الحوار في جميع الميادين، وفي استيعاب معلومات الكتاب الذي تقرؤه، إضافة إلى إمكانية استذكار مادة ما قرأته فيما بعد وخاصة عند خوض امتحانات.

والطالب المتفوق يعرف كيف يصغي في الصف لامتصاص الأفكار الرئيسة خلال الطروحات الشفوية، وكيف يأخذ ملاحظات عن المحاضرات ويستجمعها بشكل فعال في الامتحان، وهذه المهارات تعتبر الأساس لما يطلق عليه التحليق الفكري الذي يبدو فيه الطالب محلقا في المادة الدراسية إلى أعلى مستويات الاستيعاب (الرفاعي وسالم:38،1997).

إن معظم الطلاب وحتى أولئك الذين يتمتعون بذكاء فطري عال جدا يكون أداؤهم أدنى بكثير من إمكانياتهم الدراسية الكامنة، ويستمرون على هذا الوضع إلى ما بعد تخرجهم ودخولهم عالم العمل، وكثيرون جداً أولئك الذين يؤدون واجبهم

على نحو رديء في الكتابة والقراءة والمهام العملية الأخرى التي تتطلب إمكانيات فكرية عالية.

وفي الحقيقة إن أكثر من (95٪) من المتفوقين في الدراسات العليا والكليات تنقصهم المهارات الضرورية في عملية القراءة، وهي المهارات التي تمكنهم من أن يكونوا متفوقين في الجامعة، وفي العمل، وفي حياتهم المهنية، كما أن (50٪) من الطلاب الذين يدخلون الجامعة لا يتخرجون (الرفاعي وسالم:1997، 38).

والسبب الرئيسي بالإضافة إلى الأسباب الاجتماعية والاقتصادية هو أن طلابنا يعتقدون بأنه يتوجب عليهم أن يقرؤوا ويدرسوا بشكل بطيء وممل، علما بأن هذا الأسلوب يؤدي إلى عكس المفعول في أغلب الحالات، وما من شك في أن الأهمية الكبرى تكمن في استيعابنا للمعلومات بشكل أسرع، إذا أردنا الوصول إلى مستوى عالٍ من الفائدة والنشاط في القراءة وفي الدراسة وإلا فإنه سيكون شبه مؤكد أنه يظهر الضجر وتظهر المستويات الدنيا في الأداء التدريسي، وسبب ذلك هو أن الشخص المتوسط يقرأ بمعدل 250 كلمة لكل دقيقة في حين أنه يفكر بسرعة مذهلة تزيد عن (50.000) كلمة لكل دقيقة فنحن نفكر أكثر بكثير جدا مما نقرأ، ولذلك يصاب بعض الطلاب بالإحباط والضجر عندما يقرؤون، إن أذهانهم تعمل بسرعة البرق مستعدة لامتصاص مقادير من المعلومات لا يصدقها العقل، ولذلك يعتبر الكثير من الطلاب أن استيعاب المعلومات بالسرعة التي يفكر بها أمرا مستحيلاً، ولكن الأمر ليس كذلك؛ إذ إنه من الممكن قراءة أو تعلم 50.000 كلمة لكل دقيقة أو التعلم بسرعات عالية صعبة المنال أو خياليه تماما، **وهنا نضرب هذا المثال:**

"بدأ أحد الطلاب دورة ثلاثة أسابيع بسرعة تقل عن (300) كلمة لكل دقيقة، وأنهى الدورة بسرعة تزيد عن (1000) كلمة لكل دقيقة، وقد توقعت المشرفة أن يصل إلى سرعة (1500) كلمة لكل دقيقة قبل اختتام أعماله في المعهد، والشيء الذي لا يتحمله العقل أن هذا الطالب أعطى من رفاقه عند اختتام دورتهم كتابا يزيد عن (100) صفحة، وعندما مضى ثلاث دقائق إذ بها ترى هذا الطالب يغلق الكتاب وقد بدت عليه آثار توعك، وعندما انتهى الطلاب أتته المشرفه لتطمئن على وضعه، فقال لها إنه عندما كان يقلب صفحات الكتاب كانت تظهر له المعلومات على شكل صور متتالية عما كان يحدث، وحينما سألته هل أنهى الكتاب؟ أومأ برأسه بالإيجاب، وعندما أجرت الحساب تبين لها أنه كان يقرأ بسرعة تزيد عن (3000) كلمة لكل دقيقة (الرفاعي، سالم: 1997، 39).

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: ما أهم الطرق والأساليب المتبعة لتنمية عادة القراءة لدى التلاميذ؟

طريقة القراءة الإبداعية:

تقول الدراسات الحديثة أن نحو 70٪ مما يتعلمه المرء يزداد إليه عن طريق القراءة، أما الطالب فهو يقضي معظم ساعاته في ممارسة عمليه التعلم فهو: (حبش: 2002: 98)

أ- يحتاج إلى القراءة في تعلم جميع الموضوعات التي يدرسها.

ب- يقدم الامتحانات التي غالبا ما تكون كتابيه، أي أنها تعتمد على قدرته في القراءة والفهم.

ت- يوظف مهارات القراءة في الحياة اليومية والخاصة مثل قراءة الجرائد والمجلات- الأفلام المترجمة – اللافتات وغيرها.

ث- الضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في الكتابة، ولكي يتقدم الطالب في عملية الكتابة عليه أن يتقن أولاً المهارات القرائية، إذاً فالطالب يحتاج إلى تعلم مهارات القراءة من أجل توظيفها في حياته اليومية.

هل هناك مهارة واحدة فقط للقراءة؟

بمعنى هل نقرأ كل ما تصل إليه أيدينا من المواد المكتوبة بنفس المقدار من السرعة ودرجة الإتقان؟

توجد في الحقيقة مهارات متعددة للقراءة، فقراءة الجريدة تختلف عن قراءة كتاب علمي مقرر، وقراءة البحث تختلف عن قراءة قصة مسلية، وقراءة رسالة منشورة تختلف عن قراءة قصيدة وهكذا...

ما نريد أن نوصله لتلاميذنا هو:

أ- ليست هناك مهارة واحدة فقط للقراءة وإنما هناك عدَّة مهارات أساسية.

ب- لا تعامل كل المواد المقروءة بنفس السرعة ودرجة الإتقان.

ت- كل ما يقرأ يحتاج إلى تفكير قبل وأثناء وبعد القراءة، فالقراءة نفسها هي عملية تفكير.

ث- القراءة مثل قيادة السيارة من حيث الحاجة إلى الانتباه والتركيز والتكيف في السير حسب ما يقتضيه الموقف، فالسير في شارع عريض يختلف عن السير في أزقة ضيقة وهكذا.

ج- المرونة في القراءة تأتي بالتدريب على القراءة يومياً، وذلك بتوظيف جميع المهارات القرائية حسب المادة المقروءة، فلا تستعمل قراءة الدرس كبديل لكل أنواع القراءات فهناك:

مهارة القراءة الاستطلاعية: إنها نظرة سريعة على بعض الأمور التي تلقي الضوء على محتوى المادة التي تحاول قراءتها، وتجيب عن هل ؟ من؟ أين؟ كم؟

والقراءة العابرة أو التصفح: وهي قراءة تصفح خفيفة سريعة تبحث عن بعض نقاط أو عن أفكار عامه تكون عادة مذكورة بوضوح في المادة المقروءة.

ومهارة قراءة التفحص: وهي قراءة متأنية نسبيا وتفيد عادة في تنظيم المادة وهي تجيب عن أسئلة من نوع (لماذا؟) و(كيف؟) إضافة إلى أسئلة القراءة العابرة.

ومهارة قراءة الدرس: وهي قراءة متأنيه دقيقة، كما أنها قراءة تأمل وتفكير وتتطلب الأسئلة التي يجاب عنها في قراءة الدرس معلومات أكثر حرفية مما هي عليه من أنواع القراءة السريعة أو العابرة أو التفحص.

ومهارة قراءة الجارة: وتعنى القراءة السريعة مع الفهم السريع، وهي لهذا تعتمد على المرونة، أي القدرة على قراءة النصوص المختلفة بالسرعة الأكثر اتفاقا مع غرض النص ونوعيته، وهذه المهارة ليست كالمهارات السابقة فهي تحتاج إلى الكثير من التدريب كما تتطلب الاستمرار في التطبيق.

كيف يتدرب التلاميذ على مهارة قراءة الجارة؟

يمكن أن يتم تدريب التلاميذ عليها خلال قراءة النصوص التي تزداد في كتبهم المدرسية، أو الاستعانة بنصوص خارجية، وذلك بأن يعين المعلم وقتا مناسبا للقراءة، ويوما فيوما ينقص المدة المقررة لقراءة نصوص مشابهة من حيث الكم والمستوى، كما يمكن تشجيع التلاميذ بملاحظة سرعتهم وتسجيل المدة الزمنية لقراءاتهم الخارجية والعمل على إنقاص تلك المدة تدريجياً، لاشك أن التلاميذ لقراءاتهم الخارجية سيجدون متعة في ذلك وسينجزون في فترة قصيرة ما كانوا

سيحتاجون إلى إنجازه وقتا طويلا، ولا يفوتنا هنا التركيز على الفهم إذ لا معنى لتقليب الصفحات إن لم يقترن ذلك بفهم المحتوى، ولتذكر دائما أن كثيرا من الطلاب يخفقون في الإجابة عن الأسئلة الموضوعية التي يتعرضون لها، لا لعدم معرفتهم بالإجابات الصحيحة؛ وإنما للبطء في قراءة الأسئلة.

ومهارة قراءة التخمين:

ماذا نعني بمهارة التخمين؟ وكيف يوظفها الطالب في قراءاته المختلفة؟

إنها العملية الذهنية التي يقوم بها الدماغ قبل قراءة النص، فقد يوحي العنوان بأفكار قد تكون في صلب الموضوع فيخمن القارئ أو يتنبأ بما يمكن أن يرد في ذلك النص، وهذه العملية تستمر كذلك كنشاط ذهني يمارسه القارئ خلال القراءة فيتوقع ما سيرد من أفكار ونتائج عن طريق الربط بين الجمل، يمكن تدريب التلاميذ على هذا النشاط الذهني أثناء أدائهم للأنشطة الصفية سواء كانت في حصة لغة عربية أو أثناء حل مسائل حسابية أو تجارب علمية، ورب سائل يسأل، وما الفائدة من ذلك؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: ألا يكفي أن تتاح فرصة التفكير للطالب؟ أو ليس التفكير هدفاً عظيماً بحد ذاته؟ ثم إن التدريب المبكر على هذه المهارة تساعد الطالب في حياته العملية في الحاضر والمستقبل، فهي أداة رائعة لقياس النتائج قبل وقوعها، فيتجنب ما هو سلبي ويقبل ما هو إيجابي.

كيف يقيّم الطالب قدرته على فهم المقروء باستعمال الأسئلة المفتاحية؟

يحتاج الطالب أولا أن يعرف الأسئلة التي يقيس بها الفهم ؟ والأداة التي تستعمل للاستفسار عن أمر محدد.

فالسؤال بـ (هل؟) يحتاج إلى الإجابة بالنفي أو الإيجاب و(من؟) للاستفسار عن الأشخاص، و(ماذا ؟) للأشياء، و(أين؟) للمكان، و(متى؟) للزمان، و(لماذا ؟)

للسبب أو المبرر، و(كيف؟) للسؤال عن الهيئة، وهو يحتاج إلى توضيح وتفسير، و(كم؟) للعدد، وهذه هي مفاتيح الأسئلة، وما عداها فهي أسئلة مشتقة منها، وإذا تمكن التلاميذ من إتقان ذلك يسهل عليهم بالتالي وضع أسئلة مشابهة لدى قراءاتهم الخاصة أو أثناء دراستهم للمواد المقررة، ولو تدرب الطالب على مهارة الفهم السريع بالقراءة السريعة وعلى الأسلوب الصحيح في الدراسة وتقييم قدراتهم على فهم المواد واستيعابهم وبالتالي تذكرها فإنهم لن يلجئوا إلى الطرق الملتوية (كالغش مثلا) لدى تقديم الامتحانات، وسيدرك الطلاب أن الوقت والجهد الذي بذلوه لاستعمال الأساليب الخاطئة ربما تكون أطول بكثير من الوقت الذي يحتاجونه للدراسة والفهم والاستعداد الحقيقي للامتحان.

ماذا يكتسب الطالب من إتقانه للمهارات القرائية الأساسية؟

إن إتقان الطالب للمهارات القرائية الأساسية ليست هدفا بحد ذاته وإنما **وسيلة لأهداف هامة فالطالب :**

أ-يكتسب عادة القراءة السريعة والفهم السريع في مطالعاته الحرة والتي تستمر معه مدى الحياة.

ب-يكتسب القدرة على التعبير بالكتابة الإبداعية، وذلك بتعرفه على الأساليب المختلفة في التعبير واستعمال الألفاظ واللعب باللغة.

ج-يكتسب القدرة على اجتياز جميع أنواع الاختبارات سواء منها الموضوعية وغير الموضوعية.

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: ما أهم المشكلات التي تحول دون عادة القراءة؟

إن أهم قضية تربوية يمكن أن يقوم بها المعلم في المدرسة هي كيف يتعرف المعلم وأمين المكتبة إلى المشكلات القرائية التي تواجه طلبة مدرسته؟ ومن ثم كيف

يمكن للمعلم أن يكتشف هذه المشكلات حتى يستطيع تحديد نوع التدريب العلاجي المناسب؟ ولا يستطيع المعلم أن يكتشف مشكلات القراءة لدى التلاميذ إلى بعد التشخيص الدقيق أثناء قيامه بمهامه التربوية، ويمكن تصنيف المشكلات التي تواجه التلاميذ والتي تحول دون القراءة للمتعة **بما يلي**:

أولا: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

1. الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
2. عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
3. قصور الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.
4. قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.

ثانيا: القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

1. الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
2. تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
3. انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثا: مشكلات القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

1. المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
2. عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
3. عدم كفاية فهم معنى الجملة.
4. القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
5. القصور في تذوق النص.

رابعا: مشكلات في قدرات الاستيعاب والفهم وتشمل :

1. عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها.
2. عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة.

3. عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير.

4. عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التقييم.

5. الكفاءة المحدودة في القراءة من أجل التذوق.

خامسا: مشكلات في مهارات المدرسة الأساسية وتشمل:

1. عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.

2. الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.

سادسا: مشكلات في الفهم وتشمل:

1. عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.

2. عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.

3. عدم كفاية المفردات البصرية.

4. عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.

5. الإفراط في تحليل ما يقرأ.

6. التلفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع.

7. عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.

سابعا: الضعف في القراءة الجهرية ويشمل:

1. عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.

2. عدم مناسبة السرعة والتوقيت.

3. التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.

4. الافتقار إلى القدرة على تجزئه المقروء إلى عبارات.

أسباب مشكلات القراءة

الأسباب الانفعالية والبيئية والتربوية التي تؤدي إلى التأخر في القراءة:

1-**عدم التوافق مع الذات والمجتمع:**

كثير من الأطفال غير مستقر انفعاليا مما يسهم في تأخره القرائي مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة وتحويل المشاعر إلى سلوكيات أخرى سلبية.

2- **العوامل البيئية منها:**

أ. عدم وجود مفتاح صحي مناسب.

ب. المشاجرات بين الوالدين وإهمالهما للأطفال وتجاهل فرديتهم.

ت. الاهتمام المفرط من قبل الأب بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة مما يؤدي إلى قلق الطفل لدرجة يرفض معها تماما تعلم القراءة.

3- **الأسباب التعليمية:**

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها التأخر القرائي، وتشمل:

أ. الجدل بين أهمية تنمية مهارات القراءة لدى الطفل وتنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن.

ب. مستوى النمو والبلوغ الشامل للطفل والذي يتوقف عليه تعلم القراءة لدى الطفل.

ت. عدم الاستعداد إلى الخبرات والمهارات اللفظية ونمو الإدراك السمعي والبصري وعدم النضج الكامل.

4- **الأسباب العضوية، وتشمل:**

أ. العيوب البصرية:

إن عدداً من البحوث والدراسات ركزت على نواحي القصور في القدرة البصرية كسبب رئيسي للتخلف القرائي، ومعظم نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن نسبه الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يجدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبه الأطفال الذين لا يعانون من القصور في القدرة البصرية.

ب. العيوب السمعية:

تدل النتائج التي توصلت إليها البحوث والتجارب الإكلينيكية على أن بعض الأطفال استطاعوا التغلب على ما يفتقرون إليه من مزايا سمعية، بينما فشل أطفال آخرون في ذلك ويتوقف النتاج النهائي لحالات الضعف السمعي على العديد من العوامل التي تتكاثر معا، منها نوع الضعف ودرجته في القدرة السمعية، والفترة الزمنية التي مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه، ونوعية البرامج التعليمية، وتوافر الوسائل للتنسيق بين جهود الآباء والأخصائيين، ورغبة الطفل في القراءة، وتشير النتائج أن عددا كبيرا يبلغ نسبه 5٪ من أطفال المدارس في العالم يعانون من فقدان السمع بدرجة خطيرة وعدداً آخر يعانون من فقدان السمع بدرجة خفيفة تلك هذه الحالات تجد صعوبة في تعليم القراءة.

ت. عيوب النطق والكلام :

وترتبط بصعوبة القراءة ومشكلاتها، ومن المتفق عليه بصورة عامة أنه في حالات كثيرة يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل مثل: النمو البطيء للعمليات العقلية وخلل في الجهاز العصبي، أو عدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات، وينزعج بعض الأطفال عندما يطلب منهم القراءة بطريقة جهرية، ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق وكراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة الجهرية.

5- **المشكلات الصحية:**

غالبا لا يكون باستطاعة الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة، أو من سوء التغذية، التركيز والانتباه لفترة طويلة في الأنشطة التعلمية المختلفة، وهؤلاء الأطفال يفوتهم الكثير من المناهج والمقررات الدراسية بسبب الغياب المتكرر، ونتيجة لذلك يصبح التعليم بالنسبة لهم عملية صعبة للغاية.

6- قصور الجهاز العصبي:

يتعرض بعض الأطفال لبعض الأمراض التي تصيب المخ وذلك قبل أو أثناء أو بعد ولادتهم فيعاني هؤلاء الأطفال من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام، أو شلل في المخ، أو تأخر في النشاط العقلي بدرجة ملحوظة، أو ضعف مركب وبعض هؤلاء الأطفال المعوقين عصبيا مع تفاوت معدل ذكائهم يتحسنون في القراءة بمرور الوقت إلا إن تعلم القراءة بالنسبة لكثير منهم عملية كريهة ومخيفة أحياناً، وتدريس هؤلاء الأطفال القراءة ليس بالأمر السهل إلا أنه ممكن جداً، ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلا دون تعليمهم القراءة لأنها أمر حيوي في حياتهم المستقبلية.

7- قصور القدرات العقلية:

أشارت نتائج بعض الدراسات حول ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلى أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان الفعل بمهارة القراءة، وأنه ليس من الأمور السهلة تقدير مهارة القراءة أو معدل الذكاء لأن كلاً منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قيادتها بدقة أمرا بالغ الصعوبة أكبر من القراءة الجهرية وقدرا أكبر من التمهيد الشفهي للمادة التي سيقرؤها.

إجابة السؤال الرابع الذي ينص على: ما أفضل الحلول والمقترحات لعلاج مشكلات عادة القراءة؟

يختلف التلميذ المعاق في القراءة عن التلميذ العادي في مدى تقدمه في عملية القراءة حيث إن التلميذ المعاق يكون تقدمة بطيئا في القراءة لأن استعداد التقبل واستيعاب المادة المقروءة أقل، ومن ثم يستغرق وقتا أكبر من التلميذ العادي، ومثل هذا التلميذ يجب أن ننظر إليه ككل من حيث حاجاته الجسمية والعقلية، ومن حيث ذكاؤه وقدراته اللغوية، ثم من حيث خبراته وميوله واتجاهاته في الحياة.

وهناك عوامل أساسية تؤثر في استعداد التلميذ المعاق في القراءة ومنها:-

النضج الذاتي والداخلي.

التدريب والخبرة.

أولا: النضج العقلي، ويشمل على عوامل منها:

1-بلوغ التلميذ عمراً عقلياً معيناً.

2-قدرة التلميذ على تمييز أوجه الاختلاف والشبه بين الكلمات المقروءة.

3-مدى تذكر واستيعاب المواد المقروءة.

4-قدرة التلميذ على التفكير المجرد.

5-قدرة التلميذ على الربط بين المعاني.

ثانيا: التدريب والخبرة:-

تؤكد الأبحاث التي أجريت حول التلاميذ المعاقين في القراءة على أن عامل النمو هو أهم العوامل التي يمكن أن يقاس بها استعداد التلميذ للقراءة، فقد اتضح أن التلميذ لن يكون مهيأ لعملية القراءة إلا بعد أن يبلغ عمره العقلي ست سنوات، ولذلك يجب على المدرسة أن تستعين في الكشف عن استعداد التلميذ لتعلم القراءة باختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء.

دور المعلم في تشخيص المشكلة:-

عند وضع برنامج علاجي للتلميذ المعاق في القراءة يجب أن يشترك المعلم مع الاختصاصي النفسي، أو الاختصاصي الاجتماعي وطبيب المدرسة في وضع أسس هذا البرنامج، ولكن العبء الأكبر يقع على المعلم عندما يقوم باكتشاف التلميذ المعاق في القراءة، كما يقع عليه العبء في تنفيذ البرنامج العلاجي لتنمية قدرة التلميذ المعاق على القراءة، وأن يغرس في نفس التلميذ تقديرا للقراءة واقتناعا بقيمتها في حياته مستقبلاً، وينبغي للمعلم المعالج ألا ينسى أن مثل هذه الحالات

من التلاميذ يحتاجون بدرجة كبيرة إلى التشخيص الصحيح لطبيعة قدرتهم على القراءة ومن ثم وضع برنامج للعلاج القرائي، ولا يمكن أن يتبع المعلم أسلوبا تقليديا أو أن يسلك طريقا محدداً في علاجه لتلك الحالات.

تنشيط الميول القرائية لدى التلميذ المعاق:-

أولاً: يشكل التلميذ المعاق في القراءة صعوبة كبيرة، حيث إنه يكره القراءة، وتأتي تلك الصعوبة من أنه لا يستجيب للعلاج في بداية الأمر، ولذلك ينبغي أن يبدأ المعلم المعالج في ترغيب التلميذ المعاق في القراءة بواسطة عرض مجموعة من الكتب والقصص أمامه، ثم يقوم باختيار ما يناسب ميوله.

ثانياً: يجب على المعلم أن يعطي التلميذ المزيد من الكتب والقصص كلما طلب ذلك، ومن المهم أن تظل هذه الكتب والقصص في نطاق ميوله المعروفه لدى المعلم إلى أن تترسخ عند التلميذ عادة القراءة الحرة الاختيار التي لم يفرضها المعلم على التلميذ.

ثالثاً: من الأفكار الخاطئة أن الموضوعات التي تستخدم في تنمية الميل للقراءة عند التلاميذ المعاقين في القراءة تقتصر على قصص الأطفال حيث إن ميول الأطفال في وقتنا هذا قد اتسعت نطاقا إلى ما بعد قصص الأطفال، وينبغي أن يدرك المعلم أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى معرفة ما يحيط بهم من أحداث وغرائب تحدث في حياتهم.

رابعاً: غالبا ما تحين الفرصة للمعلم المعالج لكي يقترح على التلميذ المعاق في القراءة أن يقرأ أو يشاهد موضوعا معينا له صلة أو علاقة بهواياته ويكون ذلك بعينه ميلا قويا إلى قراءة الكتب التي تتناول هذه الهواية.

خامساً: سوف يجد المعلم المعالج سهولة في غرس وتنمية الميل أو الاهتمام بالقراءة في نفوس التلاميذ المعاقين في القراءة، إذا كانت لديه موهبة في عرض موضوع القصة بصوت مسموع أمام التلاميذ، وبمعنى آخر إذا كانت لديه الموهبة في القراءة الجهرية التي يمكن أن تجذب التلاميذ إلى سماع قصة يقوم بسردها أو حكايتها على مسامع التلاميذ.

سادساً: من الوسائل الفعالة في تهيئة الميل إلى القراءة لدى التلاميذ المعاقين في القراءة، ضرورة اهتمام الأم بالقراءة وإظهار هذا الاهتمام أمام طفلها المعاق في القراءة مثل اقتناء الكتب والمجلات التي في مستوى الطفل، ثم الحديث مع طفلها حول الكتب والقصص والمجلات، وأيضا القيام بسرد القصة التي قرأها أمام أفراد أسرته، وبالتالي تشجيعهم معنويا أو ماديا على هذا العمل الإيجابي الذي قاموا به.

دور أمين المكتبة في علاج الطفل المعاق في القراءة:-

يقوم أمين المكتبة أو أخصائي المعلومات في المدرسة بدور إيجابي في علاج التلميذ المعاق في القراءة، ونستطيع أن نعتبر هذا الدور جزءاً من التدريب العلاجي، **حيث يستطيع أمين المكتبة أو أخصائي المعلومات تنفيذ ما يلي:**

1- يتيح للتلميذ فرصة التدريب العملي داخل المكتبة والمساعدة في الأعمال الإدارية البسيطة لكي يشعر التلميذ بوجوده كعضو له أهمية.

2- إعطاء فكرة مبسطة عن تنظيم المكتبة فنيا من حيث نظام التصنيف المتبع في المكتبة وفائدته في البحث عن كتاب معين.

3- إشراك التلميذ كعضو في جماعة أصدقاء المكتبة لكي يتعرف على الأنشطة التي يمكن أن يمارسها في المكتبة وإذا تم له ذلك فسوف يصبح التلميذ مقتنعا برسالة المكتبة.

4- يعمل أمين المكتبة على أن يشرك التلميذ في المسابقات التي تنظمها المكتبة.

5-يكلف أمين المكتبة المعاقين في القراءة إعداد أرشيف معلومات يتم اختيار موضوعاته من الصحف والمجلات.

6-يقوم أمين المكتبة بتكليف التلميذ المعاق في القراءة بإعداد مجالات حائط تتضمن أنشطة المكتبة وبرامجها بالإضافة إلى موضوعات تناسب اهتمامات التلاميذ وقدراتهم.

7-يقوم أمين المكتبة بتوجيه التلاميذ المعاقين في القراءة بإعداد مقالات المكتبة التي يمكن إذاعتها في برامج الإذاعة المدرسية.

8-تعريف التلاميذ المعاقين في القراءة بنظام الإعارة المفيد في المكتبة.

9-يدرب أمين المكتبة التلاميذ المعاقين في القراءة على كيفية القراءة الصحيحة والاستماع السليم.

10-يشارك أمين المكتبة التلميذ المعاق في القراءة من أجل التعرف على الفكرة الرئيسية لموضوع القصة التي قام بقراءتها وتحديد شخصيات القصة وأفكارها الرئيسة.

الفصل الحادي عشر
قواعد الإملاء
في ضوء جهود المحدثين

يهتمّ (علم الإملاء) من بين علوم العربية بأصول الكتابة الصحيحة، ويهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ، وقد عُرف قديمًا بغير ما تسمية، مثل علم (الرسم، الخطّ، الكتابة، الهجاء، تقويم اليد، إقامة الهجاء) غير أن (الإملاء) أكثرها شيوعًا في العصر الحديث، وقد استعمله بعض الأقدمين[1]. وهذا العلم، على أهميته، لم يحظَ بما يستحقه من العناية لدى الأقدمين من علماء العربية كعلومها الأخرى كالنحو والصرف وغيرهما، إذ كان الدافعُ إلى نشأة علوم العربية خدمةَ القرآن الكريم، الذي التزم العلماءُ رسمَ الكَتْبة الأولى في المصحف الإمام، فأدّى ذلك إلى انفصال الإملاء عن علوم القرآن.

ومن المعلوم أن عناية الأقدمين بقواعد الإملاء كانت متفاوتة، فقد كانت قواعده في البداية مبثوثة في بعض كتب النحو واللغة مثل (أدب الكاتب) لابن قتيبة، و(الجُمَل) للزجاجي، و(شرح المفصل) لابن يعيش، و(ارتشاف الضَّرَب) لأبي حيان الأندلسي، و(همع الهوامع) للسيوطي، وغيرها، وإن كان بعضهم قد أفردها بكتب مثل أبي بكر الصولي 336هـ في (أدب الكتّاب) وأبي جعفر النحاس 338هـ في (عُمدة الكُتّاب) وابن درستويه 347هـ في (كتاب الكتّاب) وغيرهم.

وقد حظيتْ قواعد الإملاء بغير قليل من الاختلاف، إذ طال الخُلْف بين المصنِّفين في كثير من قواعدها قديمًا وحديثًا، ولا تزال الأصواتُ تجأرُ بالشكوى من عُسْرها، ولم تُقَل كلمةُ الفصل في كثير من قضاياها، كما أن الباب ما زال مشرعًا

للمجتهدين وصولا إلى كلمةٍ سواءٍ تجمع الكاتبين من أبناء العربية والناطقين بها والدارسين لها على قواعدَ معياريةٍ وموحدة للإملاء العربي، وتحافظ على الأصول والمبادئ، وتتسم بالسهولة والمرونة والتيسير والتجديد، وتتجاوز مواضع الاختلاف الكثيرة، وتلغي تعدّد صور الرسم للكلمة الواحدة.

ظهر ممّا سبق أن قواعد الإملاء أو الكتابة من قضايا اللغة العربية المعاصرة التي تقتضي دراستها ومعالجتها، كما تبقى اللغة العربية حيةً، يستعملها أبناؤها كتابةً وحديثًا، وتعلّمًا وتعليمًا، وتواكب التطور التقني، وتلبي حاجات الناطقين بها، وتكون لغةَ العلم في جميع المجالات.

ثانيًا: مادة البحث:

1 – موضوعات قواعد الإملاء وتفاوتها في الأهمية:

من المعلوم أن جملة الموضوعات أو الأبواب التي تشتمل عليها معظم كتب قواعد الإملاء أو الكتابة العربية لا تجاوز ستة أبواب، هي: (الهمزة، والألف اللينة، والزيادة والحذف، والفصل والوصل، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم) على قدرٍ من التفاوت في ترتيب هذه الأبواب فيما بينها، وإن كان بعضها – وهو جدّ قليل – اقتصر على الأبواب الخمسة الأولى، وأهمل الباب السادس، وهو باب علامات الترقيم، وهو كبير الأهمية في تفصيل الكلام، وبيان أغراضه ومراميه[2].

ولّما كان بابُ الهمزة أكثرَها أهميةً، وخطرًا، وتفصيلا في الرسم، ودورانًا في الكتابة، وكثرةً في الخطأ، وتعدّدًا في صور رسم الهمزة، وحيّزًا في حجم القواعد، وأثرًا في الكاتبين، واحتياجًا إليها – رأيناه قد تصدّر معظم كتب قواعد الإملاء، ويليه غالبًا بابُ الألف الليّنة[3].

2 – ما يجب مراعاته في وضع قواعد موحّدة للإملاء:

ثمة مبادئ أساسية لا بدّ من توفّرها في وضع أيّ قواعد للإملاء العربي أو للكتابة العربية، **أهمّها**:

أ- مطابقة المنطوق للرسم الإملائيّ (المكتوب) ما أمكن ذلك، مع الاعتراف بأن هذا غيرُ متحققٍ في جميع اللغات المكتوبة، لذا كان من المعلوم أنه كلّما كان الاختلافُ بين المنطوق والمكتوب قليلا ومضبوطًا ومقنّنًا كانت اللغةُ أدنى إلى المثالية في التعلّم والتعليم والمعالجة الحاسوبية. وكان مما تتميز به اللغةُ العربيةُ أن هذه الفروقَ جِدُّ قليلةٍ، وهي محصورةٌ في حالاتٍ معدودة، أو في بضعةِ قوانينَ تنتظمها، وذلك يجعل تعلّمها وإتقانها ومعالجتها ممكنًا خلافًا للشائع بين عامة المثقفين.

ب- التقليل من القواعد ما أمكن، وجعلها مطّردةً وشاملةً، وحصر حالات الاستثناء أو الشذوذ أو الخروج عن القاعدة في أضيق الحدود.

جـ- عدم الخروج عن الصور المألوفة في الطباعة والكتابة ما أمكن ذلك تحقيقًا لاستمرار الصلة بين القديم والحديث، وتيسيرًا لقراءة التراث المطبوع والإفادة منه.

د – الحرص على الربط بين قواعد الإملاء والقواعد النحوية والصرفية تحقيقًا لأهدافٍ تربويةٍ وجيهة، وذلك لارتباط معارف المنظومة اللغوية فيما بينها، واعتماد بعض قواعد الإملاء على معارف نحوية وصرفية، كما في بعض قواعد رسم الهمزة والألف اللينة.

هـ – تخليصُ قواعد الإملاء من الخلافات، والزيادات المقحمة، وتعدّد الوجوه، فضلا عن الأخطاء العلمية والمنهجية والمصطلحية، مما نجد أمثلته واضحةً في كتبٍ غير قليلة من قواعد الكتابة، على ما بينها من تفاوت في المناهج

والغايات؛ إذ يتسم غيرُ قليلٍ منها بالنقل والتكرار والمتابعة في الصواب والخطأ، وبإقحام موضوعات صرفية أو نحوية أو لغوية، دون أيّ مسوّغ.

3 – مشكلات الإملاء العربي:

مضت الإشارة إلى أن العربية كغيرها من اللغات تفتقر إلى التطابق التام بين صورتي المنطوق والمكتوب، فضلا عن أنها تشتمل على تعدد لصور الحرف الواحد بحسب موضعه في السياق، وعلى أحكام خاصّة للفصل والوصل، والزيادة والحذف، وعلى التعدد في أنواع الهمزات وصورها، وعلى ارتباط بعض قواعد الإملاء بمعارف نحوية أو صرفية أو لغوية، وعلى حذف بعض الحروف في مواضع لدواعٍ تقتضيها، مثل التقاء الساكنين، وعلى ازدواجية الفصحى والعاميات واللهجات، تؤدّي إلى أخطاء إملائية، وعلى وجود لَبْسٍ بين الحروف المتقاربة في المخارج أو الصفات، وعلى فشوّ الأخطاء الشائعة في الإملاء وغيره.

لذا كان من أهم مشكلات الإملاء العربي:

أ – اختلاف المكتوب عن المنطوق: وهو ما يتجلّى في حذف بعض الحروف المنطوق بها من الكتابة مثل الكلمات (هذا ، هذه ، هؤلاء ، الرحمن ، السموات،..) وفي زيادة بعض الحروف في الكتابة دون النطق بها مثل (مائة ، عَمْرو ، أولو ، أولات ، كتابًا ، حفظوا ،..).

ب- التعدّد في رسم صور بعض الحروف، مثل:

- الهمزة (أ ، إ ، ؤ، ئ ، ء ، ـئـ).
- الألف الليّنة (دعا ، رمى ، قال).
- الهمزة في بداية الكلمة (استغفر، أكرم ، إحسان ، آمَنَ).

جـ- أحكام الوصل والفصل والحذف في بعض الكلمات أو التراكيب (مَنْ ، ما ، لا) مثل (مِمّا، مِمَّ ، عَمّا ، عَمَّ ، إمّا ، ألاّ ، أنْ لا ، إلاّ ، إلامَ ، علامَ ،..).

د - التعدّد في رسم أنواع من الهمزات لدواعٍ مختلفة مثل (مسْئُول - مسْؤُول) (قرَأُوا - قرَؤُوا - قرَءُوا - قرَوُّا).

هـ - اعتماد رسم أنواع من الكلمات على بعض معارف النحو والصرف (بعض الهمزات، والألف الليّنة المتطرفة، والتاء المربوطة) مثل (بناؤه، بناءه، بنائه) (دعا، سعى، قضى، أحيا، دنيا، استحيا، جبا، جبى) (رحمة، رحمات، قضاة، حكمة).

و - حذف حروف العلة لالتقاء الساكنين في كلمة واحدة، وذلك في مواقع من الكلمات مثل (سَعَتْ، سَعَتا، سَعَوا، يَسْعَوْنَ، تَسْعَوْنَ) (غَزَتْ، غَزَتا، غَزَوا، يَغْزُوْنَ، تَغْزُوْنَ) (رَضُوا، يَرْضَوْنَ، تَرْضَوْنَ، تَرْضَيْنَ) (مَشَتْ، مَشَتا، مَشَوا، يَمْشُونَ، تَمْشُونَ).

ز - ازدواجية اللغة بين الفصحى والعاميّة أو اللهجة لدى كثير من المتعلمين، وما ينتج عنه من انحسار الفصحى وإقصائها، وإيثار استعمال العامية لشيوعها وسهولتها، وكذلك شيوع بعض اللهجات، وما يؤدّي إليه من الخلط بين الحروف المتقاربة في المخارج أو الصفات مثل (العين والغين، والذال والزاي، والقاف والكاف، والهمزة والعين، والياء والجيم، والغين والقاف..).

ح - الخلط بين الحروف المتشابهة في الصورة أو الرسم، مثل الألف المقصورة والياء، وذلك عند كتابة الياء طرفًا بلا إعجام، وما ينتج عنه من لبس في مواضع، أو إعجام الألف المقصورة مثل الياء، نحو (فتى - فتي، المُعْطي - المُعْطى، المُجْتَبي - المُجْتَبى..).

ط - فُشُوّ الأغلاط اللغوية الشائعة بأنواعها الإملائية والنحوية والصرفية لدى عامّة المثقفين، وكثير من غير المختصين من الأساتذة والمعلمين، وبعض ذوي الاختصاص فضلا عن وسائل الإعلام المختلفة.

4 - جهود المعاصرين في قواعد الإملاء تقريبًا وتيسيرًا وتجديدًا:

لقد حظي موضوعُ قواعد الإملاء باهتمام المجامع اللغوية والمؤسسات التعليمية والهيئات العلمية المختصّة بالعربية وقضاياها، فضلا عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء والكتابة، وما فَتِئَت محاولاتُ الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها (كتب، بحوث، مقالات، مقترحات) وصولا إلى تيسيرها على الكاتبين وتوحيد صورها، وتنامى عددُ الكتب المعاصرة التي وقفها أصحابُها على قواعد الكتابة حتى أربت على مئة وخمسين كتابًا، على ما بينها من تفاوتٍ في: المنهج، والمادّة، والشرح، والتوثيق، والتفصيل، والحجم، وحظّها من الدقّة والصواب، والزيادة والنقص، والنقل والمتابعة والتكرار، ومبلغ عنايتها بالاختلافات وتعدّد الآراء والصور، وحجم الملاحظ التي تتّجه على كلّ منها.

على أن موضوع قواعد رسم الهمزة قد حظي منها بنصيب وافر؛ من الاهتمام والعناية، والبحث والاختلاف، وتعدّد الصور ووفرة الآثار المفردة التي وقفها أصحابها للهمزة، وقواعد رسمها وقضاياها. وقد تجلّى ذلك في إفرادهم الهمزة بمؤلّفات عدّة، فضلا عن البحوث والدراسات والمقالات والقرارات، مما سيرد في البحث وفي المراجع لاحقًا.

ومن أشهر تلك المؤلفات:

بحث (قاعدة الأقوى لكلّ الهمزات) لبشير محمد سلمو 1953م، و(كيف تكتب الهمزة؟) لسامي الدهان 1971، و(المرشد في كتابة الهمزات) لجلال صالح 1979، و(الهمزة: مشكلاتها وعلاجها) لشوقي النجار 1984م، و(الهمزة في الإملاء العربي: الحل، والمشكلة) لأحمد الخراط 1987م، و(تيسير كتابة الهمزة) لعبد العزيز نبوي وأحمد طاهر 1989م، و(الهمزة في اللغة العربية: دراسة لغوية) لمصطفى

التوني 1990م، و(مشكلة الهمزة العربية) للمرحوم رمضان عبد التواب 1996م، مثل (الهمزة والألف ومدلولهما عند القدماء) لأستاذنا الدكتور مازن المبارك 1990م و(معجم الهمزة) لأدما طربيه 2000م.

ولّما كانت جهود تقريب قواعد الإملاء وتيسيرها وتجديدها، على اختلاف صورها المتقدمة، هي من الكثرة بمكان - اقتضى ذلك الاقتصارَ على أبرز تلك الجهود وأهمّها استغناءً بها عن سواها مما هو دونها شأنًا وأهميةً وأثرًا، سواء أكانت تلك الجهودُ صادرةً عن هيئات علمية، أم عن اجتهادِ بعض أهل العلم.

أولا: الهيئات العلمية وقواعد الإملاء:

*** مجمع اللغة العربية في القاهرة:**

عُني مجمع اللغة العربية بالقاهرة مبكرًا بقواعد الإملاء عامّةً وقواعد رسم الهمزة خاصّةً، وظهر ذلك في محاضر جلساته وندواته ومؤتمراته المنعقدة ما بين 1947 – 1960م، وكان من أهمّها قراران يتضمنان قواعد رسم الهمزة:

الأول: صدر في 5/1/1960م ونشر في مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين ص 189 - 190 بعنوان "قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها".

وصدر الثاني في الدورة السادسة والأربعين 1978 - 1979م ونشر في ملحق محاضر جلسات المجلس والمؤتمر ص 23 - 24 بعنوان "ضوابط رسم الهمزة"، وهو المشروع الذي اقترحه المرحوم الدكتور رمضان عبد التواب واعتمده المجمع بعد مناقشته مع تعديل يسير.

وبيان ذلك مفصلا على النحو التالي:

- قرر المجمع في الجلسة الرابعة (3 نوفمبر 1947م) من الدورة الرابعة عشرة تشكيل لجنة من أ. علي الجارم والشيخ محمد الخضر حسين و د. منصور فهمي

و أ. زكي المهندس و د. أحمد أمين و أ. حسن حسني عبد الوهاب، عقدت عدة جلسات، وأعدت تقريرًا لمؤتمر المجمع، ضمّ إليه قرارات المؤتمر الثقافي للجامعة العربية المتعلقة بالإملاء.

- قرر مجلس المجمع في الجلسة الثانية (11 أكتوبر 1948م) من الدورة الخامسة عشرة إحالة قرارات لجنة الإملاء وقرارات المؤتمر الثقافي للجامعة العربية وملحوظات لجنة اللغة العربية في المجمع العلمي العراقي وأساتذة اللغة العربية في دار المعلمين العالية إلى لجنة الإملاء التي عقدت عدة جلسات، ثم رفعت تقريرها إلى المجلس 1948م الذي اتخذ فيها بعض القرارات، ثم إحالة جميع ذلك إلى مؤتمر المجمع.

- قرر المجمع في سنة 1948م تأليف لجنة لرسم الحروف، تضم إضافة إلى الأعضاء السابقين: إبراهيم المازني ومحمد رضا الشبيبي وخليل السكاكيني و هـ.أ.رجب و ل. ماسينيون.

- توصّل المجمع في سنة 1960م، أي بعد ثلاث عشرة سنة من الدورة الرابعة 1947م إلى وضع قواعد لكتابة الهمزة، والألف اللينة، والفصل والوصل بين الكلمتين. حدّد فيها قواعد رسم الهمزة أولا ووسطًا وطرفًا بما لا يخرج في جملته عن المشهور من قواعد الأقدمين والمحدثين.

أما قرارات لجنة الإملاء في الدورة الرابعة عشرة فقد دعت إلى:

- الصدق والسهولة في تصوير الحروف، لتسهيل القراءة والكتابة.

- التجديد والتيسير في رسم الحروف، لتسهيل الكتابة على المبتدئين الذين ينفرون من اختلاف قواعدها، وتعدّد وجوه رسم الكلمة الواحدة، وذلك للمحافظة على رسم المصحف الإمام، ولربطهم الرسم بالصرف والنحو.

- إعادة الألفات المحذوفة وسطًا ما عدا (اللّه - إله) وحذف الواو الزائدة وسطًا وطرفًا (عمرو - أولئك) تحقيقًا للمطابقة بين المنطوق والمكتوب ما عدا همزة الوصل واللام الشمسية وهمزة (ابن).

- رسم الهمزة في بداية الكلمة على ألف مطلقًا، وإلى كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة على حرف من جنس حركتها، ما لم تكن الهمزة المتطرفة مسبوقة بألف فترسم مفردة كيلا تجتمع ثلاث ألفات (سماءًا). وأما الهمزة الساكنة متوسطةً ومتطرفةً فترسم على حرف من جنس حركة ما قبلها.

- الفصل في رسم كل كلمتين متصلتين، لأنه الأصل والقياس، ما عدا (أل التعريف) وما تتصل به، والكلمتين اللتين بينهما إدغام، أو كانت إحداهما على حرف واحد.

- رسم التنوين ألفًا في النصب ما لم تكن الكلمة منتهية بتاء مربوطة.

درست لجنة الإملاء في مجمع اللغة العربية القرارات الصادرة عن المؤتمر الثقافي الأول للجامعة العربية وملحوظات لجنة اللغة العربية في المجمع العلمي العراقي وأساتذة اللغة العربية في دار المعلمين العالية ببغداد، **وانتهت إلى ما يلي**:

- كتابة (الذين) بلام واحدة، لأن الحرف المشدّد يُعَدّ حرفًا واحدًا.
- عدم استثناء (عَمْرو – عُمَر) من مطابقة المنطوق للمكتوب كما اقترح أساتذة العربية في دار المعلمين العالية.
- موافقة اللجنة دار المعلمين ببغداد فيما استثنته من كتابة الألف اللينة طويلةً تحقيقًا للمطابقة بين المنطوق والمكتوب.
- إصرار لجنة الإملاء على وجوب رسم الهمزة المتطرفة الساكن ما قبلها على حرف من جنس حركتها، خلافًا لكلّ من المؤتمر الثقافي الذي قال برسمها

وفق الشائع، والمجمع العلمي العراقي الذي دعا إلى رسمها مفردة أيًّا كانت حركة ما قبلها.

- دعوة علي الجارم إلى رسم الهمزة المتطرفة المسبوقة بألف على ألف أيضًا، على أن تحذف ألف التنوين كيلا يتوالى ثلاث ألفات.
- تركت اللجنة لمجلس المجمع الفصلَ في اقتراح أساتذة معهد دار المعلمين العالية ببغداد استثناء الحروف من كتابة الألف اللينة طويلة.
- موافقة اللجنةِ دارَ المعلمين في وجوب وصل الكلمات بـ (ما) استثناءً.
- تحقيق أمن اللبس الناشئ عن رسم (ذِكْرى) بالألف الطويلة و(ذِكْرًا) المنصوبة المنونة برسم علامة تنوين النصب فوق ألف التنوين.
- رفضت اللجنة اقتراح لجنة المعجم الكبير بوضع حرف للهمزة، يكون صورة واحدة لها كغيرها من الحروف، إذ كان ذلك يفوّت ما حرص عليه الأقدمون من رسمها على صورة ما تسهّل عليه.

وبالجملة؛ فقد صدر عن المجمع بحوث ومقالات وتوصيات وقرارات تتعلق بقواعد الإملاء، لم تأخذ طريقها إلى التطبيق، إذ اقتصر بعضهم على الإشارة إليها دون الأخذ بها والتزامها، مثل عباس حسن في كتابه (النحو الوافي) وعبد السلام هارون في كتابه (قواعد الإملاء) وعبد العليم إبراهيم في كتابه (الإملاء والترقيم في الكتابة العربية).

إن هذا الاهتمام المبكر بقواعد الإملاء، على أهميته،لم يكن شاملا لقواعد الإملاء من جهة، ولم يسلم من بعض الملاحظ من جهة أخرى، من ذلك اختلاف في بعض قرارات المجمع في الموضوع الواحد، ففي حكم اجتماع تنوين النصب والهمزة المتطرفة، صدر عنه قراران:

حدّد في الأول: اللواحقَ التي تتصل بالهمزة المتطرفة، فتحولها إلى متوسطة، ولم يذكر بينها ألف المنصوب، لفظه: "5 – تعتبر الهمزة متوسطة إذا لحق بالكلمة ما يتصل بها رسمًا كالضمائر وعلامات التثنية والجمع، مثل: جزأين، وجزاؤه، ويبدؤون، وشيؤه".

وهذا خلاف ما ورد في القرار الثاني لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، وهو ما لم يكن في القرار الأول، ولا في أصل القرار الثاني الذي قدّمه المرحوم الدكتور رمضان عبد التواب، وناقشه المجمع ثم أقرّه مع تعديل طفيف بإضافة بضع كلمات، نبّه عليها المرحوم الدكتور رمضان في كتابه المذكور، كان منها إضافة "ألف المنصوب" إلى اللواصق التي تتصل بآخر الكلمة، في حين عدّها المجمع منها في قراره الثاني، ولفظه ثمّة: "تُعَدّ من الكلمة اللواصق التي تتصل بآخرها، مثل: الضمائر وعلامات التثنية والجمع وألف المنصوب، ولا يُعَدّ منها ما دخل عليها من حروف الجرّ والعطف وأداة التعريف والسين وهمزة الاستفهام ولام القسم"[4].

ويتبين ذلك بموازنة نصّ قرار المجمع الثاني بالأصل الذي قدّمه لهم المرحوم د. رمضان عبد التواب، ولفظه "تُعَدّ من الكلمة اللواحق التي تتصل بآخرها، مثل: الضمائر وعلامة التثنية والجمع، ولا يُعَدّ منها ما دخل عليها من حروف الجرّ والعطف وأداة التعريف والسين وهمزة الاستفهام ولام القسم".

إنّ تنوين النصب في الهمزة المتطرفة المفردة لا يخرجها -على الصحيح- عن تطرّفها موقعًا، سواء أكان ما قبلها حرفَ انفصال مثل (جزْءًا ، ضَوْءًا ، هدوْءًا) أم كان حرفَ اتصال مثل (دِفْئًا ، عِبْئًا).

أما الأولى المسبوقة بحرف انفصال فهي على الأصل في الهمزة المتطرفة، ترسم على السطر إن كان ما قبلها ساكنًا صحيحًا أو علّةً كما سلف، وأمّا الثانية

المسبوقة بحرف اتصال فهي حالة شاذّة مشهورة في الهمزة المتطرّفة، ترسم خلاف القاعدة على نبرة، مثل (شَيْئًا، هَنْئًا).

* **مجمع اللغة العربية في دمشق:**

تتابعت الجهودُ الطيبة لمجمع اللغة العربية بدمشق في خدمة لغة الضاد، وصونِها مما يتهددها، ومعالجةِ قضاياها المعاصرة، والرفع من شأنها، والنهوضِ بها، وتيسيرِها في التعلّم والتعليم، وتنميتِها لتواكب التطوّرَ التقني في جميع ميادين العلوم والفنون، خدمةً للناطقين بها على اختلافِ شرائحهم، وتفاوتِ مستوياتهم، وتباعدِ بلدانهم. وقد تنوّعت تلك الجهودُ، وتبدّت في مظاهرَ شتّى كالمؤتمرات العلمية السنوية التي درج المجمعُ على تنظيمها، وتوفيرِ أسباب نجاحها، وجمعِ الكفايات العلمية المتخصّصة، لتناقشَ أهمَّ قضايا اللغة العربية المعاصرة، فضلا عن الندوات الثقافية، ومطبوعاتِ المجمع العلمية إضافةً إلى مجلته العلمية الفصلية العريقة. ومما يندرج في تلك الجهود حرصُ المجمع على دعمِ العربية الفصحى كما تُستعملَ استعمالا صحيحًا ودقيقًا، وعلى تقديمِ كلّ ما من شأنه أن يحقق السلامةَ في كتابتها، وينأى بها عن الأخطاء اللغوية عامّةً، وعن الأخطاء الناتجة عن عدم مراعاة أصول الكتابة العربية أو الإملاء خاصّةً.

وكان من الثمرات الطيبة لتلك الجهود إصدارُ المجمع كتاب (قواعد الإملاء) ضمن مطبوعات سنة 1425 هـ / 2004م، جاء في (39) صفحة، مصدّرًا بتقديمٍ اشتمل على جُملةٍ من القضايا والآراء العلمية المهمة، **وهي**[5]:

- بيان أسباب النهوض بوضع هذه القواعد: فقد عاين المجمعُ كثرةَ ما يقع فيه الكاتبون من الأخطاء الإملائية، وتعدّدَ طرق الكتابة في البلدان العربية، وذلك لاعتماد بعض مَنْ وضعوا قواعدَ الإملاء من المحدثين على طرائق السلف، واتّباع

آخرين طرائقَ بلدانهم، وذلك لعدم وجود قواعد إملائية واضحة متفق عليها، وما يلقاه الكاتبون من عُسْرها، فضلا عن اختلاف الأقدمين في تلك القواعد.

- ✓ بيان الدافع إلى وضع (قواعد الإملاء) والغاية المتوخّاة منها: فقد وجد المجمع من المفيد وضع قواعد إملائيةٍ، تتحقق فيها شروط الوضوح والضبط والدقّة والإقلال من القواعد الشاذة مع توخّي التيسير على الكاتبين في كتابة ما تقع فيه الهمزة والألف الليّنة.
- ✓ النصّ على مآخذ للمجمع على كتب قواعد الإملاء التي وضعها المحدثون: تتجلّى في وقوع اختلاف كبير فيما بينها، وذلك لأخذ بعضهم بقواعد السلف مع تعديل يسير، وتنكّب بعضهم لتلك القواعد، وأخذه بقواعد جديدة غير مألوفة، فضلا عما تُكَلِّف الآخذين بها من العُسْر، وما ينتج عنها من قطع الصلة بالتراث العربي، وجنوح بعضهم إلى كتابة الكلمة كما يُنطق بها، وإلغاء كلّ الاستثناءات التي تخرج عن القاعدة، وعدم مراعاة الأحوال الخاصّة التي تقتضيها.
- ✓ تقدير المجمع للطرائق والمحاولات التي قام بها الباحثون المحدثون في وضع قواعد الإملاء: غير أنه لم يجد بينها طريقةً واحدةً صالحةً لأن يقع عليها الإجماعُ بين جميع الكاتبين وبين مختلف الأقطار.
- ✓ إجماع رأي السادة الأجلاء أعضاء المجمع على ضرورة وضع قواعد للإملاء العربي: تتحقق فيها الشروط المتوخّاة، وهي: تحقيقُ التوافق ما أمكن بين نطق الكلمة وصورة كتابتها بغية التيسير على الكاتبين والقارئين، ومحاولة عدم قطع الصلة بين كتابتنا وكتابة أسلافنا، ما أمكن ذلك، ومراعاة خصوصية اللغة العربية في أصول نحوها وصرفها، وكذلك في قيامها على اتصال حروفها في الكتابة والطباعة، وتوخّي القواعد المطردة وتجنب حالات الشذوذ ما وسعنا ذلك

راجين أن تلقى القواعد التي انتهوا إليها رضا الكاتبين عنها، والأخذ بها، ونشرها في أقطار عربية أخرى، تحظى لديها بمثل ذلك.

إنّ كتاب المجمع، على كبيرِ أهميّته، وخطورةِ موضوعه، وعظيمِ الحاجة إلى مثله، مع طول انتظاره، وحميد سعيه إلى جمع الكاتبين على كلمة سواء في قواعد إملائية موحدة، تتجاوز ما أخذ على جهود الآخرين، وتستدرك ما فاتهم، وتصحّح ما وقع لهم من ضروب السهو والأخطاء، مع المحافظة على الأصول والثوابت، لم يبرأ - شأن أيّ كتاب - من لوازم النقص البشري، فقد شابه قَدْرٌ من السهو والخطأ، حال دون بلوغه الغايةَ المتوخاة منه.

ومما يتجه عليه من ملاحظ [6]:

- مغايرة ما هو مألوفٌ في أغلب كتب قواعد الكتابة في ترتيب مادة القواعد، وتوزيعها على الأبواب، وتقسيماتها فيها، والتصرف في موضوعاتها بزيادة ما ليس منها، وحذفِ ما هو منها، فقد أُقحم موضوعُ تنوين الأسماء في باب الهمزة، وجرى تأخيرُ الحديث عن همزة الوصل إلى نهاية باب الهمزة بعد تنوين النصب، واقْتُطِعَت الألفُ الليّنةُ في الأسماء الأعجمية من قسم الألف الليّنة آخر الكلمة، وجُعلت قسمًا ثالثًا برأسه، كما سقطت الألفُ التي تُزاد آخر الاسم المنصوب المنوّن من باب الحذف والزيادة، وأُفردت ألفُ الإطلاق بعنوان مستقلّ بعد زيادة الألف في الباب نفسه، وأقحمت التاءُ المبسوطة والتاءُ المربوطة في باب الفصل والوصل، وأهمل باب علامات الترقيم، على كبير أهميته.

- خلوّ الكتاب من التوثيق، فلم تُذكر أسماء المصادر والمراجع التي جرى الاعتماد عليها، ولم تحدّد المسؤولية العلمية، فلم يُذكر اسم مَنْ نهض بإعداده، أو شارك فيه، أو أشرف عليه.

- عدم التزامٍ منهجٍ علميّ محدّدٍ في معظم (قواعد الإملاء) وذلك يستغرق عرضَ المادة العلمية، ومعالجتَها، وشرحَها، وتفصيلاتها، وأمثلتَها، وإيرادَ القواعد العامّة، والتعاريف، والملاحظات.

- عدم التمييز بين الحالاتِ الشاذة التي لا تنطبق عليها القاعدةُ، والحالاتِ المعيارية التي تستغرقها القاعدةُ المطردة، وإيراد السماعي غُفلا من النصّ أو من التنبيه عليه، إذ كان قليلا يُحفظ ولا يُقاس عليه.

- العدول أحيانًا عن المصطلحات العلمية الدقيقة المعتمدة في كتب قواعد الكتابة إلى عباراتٍ عامّة، أو مصطلحاتٍ خاصّة، لا أصل لها في كتب الأقدمين، ولا في المعتمد من كتب المعاصرين.

- تضمن اجتهادات شخصية، وردت في مواضع مختلفة من بابي الهمزة، والزيادة والحذف، جاءت مصدرةً برأي القدماء غالبًا، ومتبوعةً أحيانًا بـ "والرأي" خلافًا لما ذهبوا إليه، وهذه الاجتهاداتُ أو الآراءُ - وإن وافقت الصوابَ - مسبوقةٌ بما ورد في بعض كتب قواعد الكتابة.

* **المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي - الكويت:**

أنجز المركز دراسة مهمة تقع في (153) صفحة، سُمّيت بـ (دليل توحيد ضوابط الرسم الإملائي للكتابة العربية) صدرت طبعتها الأولى في 1427هـ/2006م، وهي إحدى وثائق المنهج الشامل الموحّد في اللغة العربية لمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، أعدها فريق من خبراء المناهج في المملكة العربية السعودية.

وقد تضمنت الدراسة بعد فهرس المحتوى تقديم مدير المركز أ.د. مرزوق يوسف الغنيم، بيّن فيه أن المركز اقترح إجراء دراسة تضع المتعلم في الصفوف

الابتدائية أمام نموذج موحد لرسم الكلمات العربية، فإذا ما تطورت دراسته أمكن بعد ذلك أن يتبين النماذج الأخرى، وله أن يأخذ بها أو ببعضها، فاعتمد المؤتمر العام برامج المكتب في دورته الـ 17 (السعودية 8-9 محرم 1424هـ/11-12 مارس 2003م) برامج المكتب وكان من بينها برنامج 7 / ك (توحيد ضوابط الرسم الإملائي للكتابة العربية).

وتلا ذلك مقدمة مهمة تناولت مشكلات الكتابة العربية، والدافع وراء إعداد هذه الدراسة، إذ كانت إسهامًا من مكتب التربية لدول الخليج ممثلة في المركز العربي للبحوث التربوية في حلّ مشكلات الكتابة العربية، يأتي هذا الدليل لمعالجة بعض الإشكالات والصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين وغيرهم من الكتاب، وتبع ذلك بيان أهمية الدليل، ثم النصّ على أهدافه، فالدليل يهدف بصفة عامة إلى توحيد الضوابط المستخدمة في الكتابة العربية، والوصول من خلال ذلك إلى توحيد الرسم الكتابي للكلمات العربية في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج وفي الوطن العربي.

وبسعى - إضافة إلى ما سبق - إلى تحقيق أهداف تفصيلية ثلاثة، هي:

- تيسير الإملاء على الناشئة.
- وتجنب الخطأ في نطق الكلمات الناشئة من مخالفتها للمكتوب.
- تأصيل القواعد الإملائية للكلمات المختلف في كتابتها.

وأعقب ذلك توضيح منهجية إعداد الدليل، **وهو يتألف من ثلاثة أقسام:**

الأول: أعلى الصفحة، ويتضمن خلاصة الضوابط للكتابة، وأمثلة عليها توضحها، يسبقها رسم تشجيري، ختمت بمسرد للكلمات الممثلة للقاعدة.

الثاني: هوامش، تتضمن ما قيل عن القضايا الإملائية من تفصيلات وخلافات وأسباب اختيار الفريق لها، ليطلع عليها المختصون والراغبون بذلك.

الثالث: ملحق الدليل، ويتضمن مسردًا ببعض الكلمات الشائعة الممثلة لجميع الضوابط الكتابية مرتبةً هجائيًا، إضافة إلى جداول ملخصة لموضوعات الدليل.

وكان لا بدّ بعد ذلك من بيان ما روعي في إعداد الدليل، وهو:

- النصّ على أن التجديد لم يكن غاية، لصعوبة الخروج عن المألوف من صور الرسم.
- اقتصار إيراد تفصيلات القضايا الإملائية على ما تدعو الضرورة إليه.
- السعي إلى جعل القواعد مطّردة.
- الحرص على التنوع والشمول في الأمثلة.
- إهمال بعض المسائل والأمثلة نادرة الاستعمال.
- إيراد أبرز الآراء وموازنتها وترجيحها، وتجاوز الآراء الأخرى، بله تفنيدها.
- محاولة إبعاد الآراء النحوية والصرفية عن الرسم ما أمكن.
- تعليل ما اختير من مصطلحات إن تعدّدت، وعدم الحاجة إلى التعليل عند استعمال الشائع.

وختم فريق الإنجاز المقدمة بما تمنوه من أن تكون هذه الدراسة دليلا مرجعيًا معتمدًا لدى الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

لقد اشتملت مادة الدليل على اثني عشر موضوعًا، هي: الهمزة في أول الكلمة، والهمزة المتوسطة، والهمزة في آخر الكلمة، والهمزة الممدودة، والألف المتطرفة، والحذف، والزيادة، والوصل، والتاء آخر الكلمة، والهاء المتطرفة، و(أل) التعريف، وعلامات الترقيم، وملاحق الدليل التي تضمنت: القضايا الإملائية في جداول، ومسرد بكلمات ممثلة للقضايا الإملائية، وختم الدليل بالمراجع العربية والأجنبية والدوريات.

والحق أن الدليل كتاب كبير في جهده، عميم في نفعه، شريف في غايته، وهو إلى ذلك مزود برسوم تشجيرية ملونة، تجمع المتفرق من القواعد، وتدني البعيد الشارد، تصدرت جميع أبواب قواعد الإملاء، وبرسوم أخرى تلخيصية، وردت في الملحق نهاية الكتاب، ومزوّد بهوامش كثيرة مطولة، امتلأ بها الدليل، اختصّت بالتفصيلات والآراء والمناقشات والأدلة والتوثيق، وظهر فيها جليًا عناية بالاستقصاء في إيراد المصطلحات، والموازنة فيما بينها، ومناقشتها، وتفضيل ما أدى إليه النظر، والتدليل عليه، فضلا عن تزويده بقائمة ضمت بيانات مفصّلة بأسماء المراجع العربية القديمة والحديثة، والأجنبية، والمجلات.

بيد أن هذا الدليل، على ما فيه من ميزات، لم يسلم من بعض الملاحظ، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- الخروج عن المألوف والشائع في مواضع عديدة من أبواب الإملاء، منها مثلا: رسم الهمزة المتوسطة المفردة المفتوحة بعد ألف مدّة مثل (جزآن) ، ورسم تنوين النصب على الهمزة المتطرفة بعد ألف على ألف، مثل (مساءًا).

- العدول عن الشائع من المصطلحات إلى أخرى غير شائعة، من ذلك تسمية الألف اللينة بالألف المتطرفة، وتسمية الألف التي عليها علامة المد بالهمزة الممدودة.

- إقحام ما لا صلة له بقواعد الإملاء في مادة الكتاب، من مثل الحذف النحوي في المعتل الناقص الذي يكون علامة للجزم في المضارع، وعلامة للبناء في الأمر.

- تضخيم حجم الدليل بما لا ينطوي على كبير فائدة، فقد تضمن مسردًا ألفبائيًا بكلمات ممثلة للقضايا الإملائية، شغلت من صفحاته ما بين (111 و 144) وردت ضمن الملحق.

* **وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - دولة الكويت:**

أصدر مكتب التوجيه الفني بإدارة الدراسات الإسلامية في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (لوحةَ الألِف) بنوعيها: الألف اليابسة (الهمزة) والألف الليّنة (ألف المدّ) في كرتون ملون بمقاس 48 × 68سم، إعداد الأستاذ عبد العزيز فاضل العنزي الموجّه الأول لقسم القرآن الكريم ، غير أنها جاءت غُفْلا من تحديد تاريخ الإصدار، وهو على التقريب نهاية سنة 2006م.

وقد تضمنت اللوحة المذكورة بابين من أصل ستة أبواب مشهورة، عليها مدارُ موضوعات أكثر مصنّفات قواعد الكتابة أو الإملاء، مضت الإشارة إليها. أولهما: باب الهمزة أو الألف اليابسة بفرعيها: همزة الوصل التي تضمنت (أنواعها، وحذفها،وسبب تسميتها) وهمزة القطع التي اقتصرت على (تسميتها، وتعريفها).

وأما قواعد رسم الهمزة فقد جاءت في النصف الأدنى من اللوحة تحت عنوان (مواضع الهمزة) **موزّعةً على ثلاثة مواضع:**

الأول: الهمزة المبتدأة، وردت فيها حالاتُها مجتمعةً مع همزة الاستفهام مفتوحةً ومكسورةً ومضمومةً.

والثاني: الهمزة المتوسطة، موزّعةً على صور كتابتها الأربع، على الألف، والواو، والياء، والمفردة على السطر.

والثالث: الهمزة المتطرفة، وضمّت كذلك حالاتها موزّعةً على صور كتابتها الأربع، على الألف، والواو، والياء، والمفردة على السطر.

وثانيهما: **باب الألف الليّنة التي لا تكون إلا مدًّا** .

والحقّ أن اقتصار اللوحة على بابي الهمزة والألف اللينة دون غيرهما من أبواب قواعد الكتابة يشير إلى دقّةٍ في تشخيص مواضع الضعف المتقدّمة

ومعالجتها، كما يدلُّ على إدراك صحيح لخطورة هذا الموضوع، وعلى مقدار الحاجة إلى قواعدَ ميسرةٍ وموحّدةٍ لأهم أبواب الإملاء العربي: باب الهمزة، وباب الألف اللينة، آيةُ ذلك أن مجمع اللغة العربية بدمشق الذي أصدر كتاب (قواعد الإملاء) سنة 2004م قد نصّ في تقديمه له على أهمية هذين البابين، وأنه توخّى التيسير على الكاتبين في كتابة ما تقع فيه الهمزة والألف الليّنة[7] .

أعتقد أنّ لوحة الألف لم تحقّق الغايةَ المتوخّاة منها، وهي تيسير قواعد رسم الهمزة والألف اللينة على الطلبة وعامة المثقفين، إذ شابها قدر غير قليل من الأخطاء المختلفة العلمية والمنهجية، فلم تستكمل ما يقتضيه المنهج العلمي من التدقيق والمراجعة، وأغفلت القاعدة الكلية الأساسية في رسم الهمزتين: المتوسطة والمتطرفة، وأسهبت في إيراد تفصيلات تندرج في كلّ منها، وخلت من ذكر أسماء المصادر أو المراجع التي جرى الاعتماد عليها في وضعها، وافتقرت إلى المنهجية، فلم تلتزم منهجًا واحدًا في تقسيماتها وتفريعاتها وتفصيلاتها، وظهر فيها التداخل فيما بين الحالات القياسية والشاذّة في إيراد تفصيلات كثيرة من قواعد رسم الهمزة والألف اللينة، وغلبة التكثّر والتطويل وعدم الدقّة في مواضع غير قليلة، واشتمالها على بعض الأخطاء العلمية، تجلّت في غير ما صورة، وإيرادها زيادات وتفصيلات بلا داعٍ أو مسوّغ، وبما لا يناسب اللوحة، بل يجافي الغاية منها، وحشدها قدرًا كبيرًا من قواعد رسم كُلٍّ من الهمزة والألف اللينة، واشتمالها على غير قليل من التكرار في التفصيلات. والأمثلة على ما سلف كثيرة، لا يسمح المقام بإيرادها، وهي مفصلة في دراستي الموسومة بـ (نظرات في لوحة الألف) [8].

* **المجمع العلمي العراقي:**

وضعت لجنة اللغة العربية ملحوظات على مشروع لجنة الإملاء وتقرير اللجنة الثقافية في المؤتمر الثقافي العربي الأول في جامعة الدول العربية، وأهم ما فيه من استدراك أو زيادة:

- رسم الهمزة المتطرفة مفردة مطلقًا أيًّا كان ما قبلها متحركًا أو ساكنًا، طلبًا للتيسير بإلغاء الأوجه.

- عدّ الهمزة المتطرفة مع الضمير متوسطة في حكم رسمها.

* **المؤتمر الثقافي للجامعة العربية 1948م:**

انتهت اللجنة الثقافية في الجامعة العربية إلى قرارات غير ملزمة، تحتاج إلى عرض على الهيئات المختصة كالمجامع اللغوية، وهي لا تخرج عن مشروع لجنة الإملاء إلا في رسم (إذن) ونون التوكيد الخفيفة، **وقد أكدت**:

- أهمية تحقيق التطابق بين المنطوق والمكتوب، على أن يستثنى من ذلك الإدغام والتنوين وألفات الوصل و(أل التعريف) غير مسبوقة بلام.
- رسم الهمزة في أول الكلمة على ألف مطلقًا، ورسم الهمزة المتوسطة على حرف من جنس حركتها متحركةً، ومن جنس حركة ما قبلها ساكنةً، ورسم الهمزة المتطرفة على حرف من جنس ما قبلها، ومنفردة إن كان ما قبلها ساكنًا، وهذا خلاف رأي لجنة الإملاء في المجمع القاضي برسم الهمزة المتطرفة الساكن ما قبلها على حرف من جنس حركتها.
- الفصل بين الكلمتين المتصلتين ما لم تكن الأولى (أل التعريف) أو إحداهما على حرف واحد أو الثانية ضميرًا.
- رسم الألف اللينة في الأسماء والأفعال فوق الثلاثية طويلة (عصوية).

- رسم التنوين ألفًا في النصب إلا إن انتهت الكلمة بتاء مربوطة أو ما يشبهها من الكلمات.
- كتابة (إذن) ونون التوكيد الخفيفة بالنون.

أمّا تقرير لجنة الإملاء التي شكّلها المؤتمر الثقافي بالجامعة العربية في 11 ديسمبر 1948م والتي عقدت عدة جلسات، ناقشت فيها مقترحات اللجنة وملحوظات بعض الأعضاء، فاقتصر على رسم الهمزة، ورُدّ ثانية إلى اللجنة، إذ رأى بعض أعضاء المؤتمر أنه لم يحقق التسهيل المنشود، على أن تبحث في اقتراح رسم الهمزة على ألف مطلقًا، فانتهت بعد البحث إلى آراء ثلاثة، وعدلت عن وضع قواعد شاملة للكتابة إلى حصر الألفاظ موضع الخلاف في الرسم الإملائي بين البلدان العربية، لاختيار أيسرها.

وكان أهم ما خلصت إليه في أمر كتابة الهمزة:

- رسم الهمزة في أول الكلمة ألفًا مطلقًا، ورسم الهمزة المتطرفة على حرف من جنس حركتها، فإن كان ما قبلها ساكنًا رسمت مفردةً، ورسم الهمزة المتوسطة وفق الشائع في الكتابة المعاصرة إلا الهمزة المكسور ما قبلها فذهبوا إلى أنها ترسم على واو (مِؤون) خلاف الكثير الشائع في رسمها على ياء مهملة.

أمّا الآراء الثلاثة فهي:

- بقاء قواعد كتابة الهمزة على ما هي عليه، وشرط وجود بعض التغيير ألا ينفر منه جمهور الكتبة.
- كتابة الهمزة على ألف أيًّا كانت حركتها أو حركة ما قبلها على ما حكى الفراء.
- كتابة الهمزة بلا صورة (ء) دائمًا، فإن كان ما قبلها من حروف الاتصال رسمت على المطة أو المتسع (نبرة) ، فإن كان غير ذلك رسمت مفردة في الفضاء

وظاهرٌ أن الرأي الأول أيسر وأقرب إلى المألوف، وإن لم يحقق ما يريده المجمع من التيسير، والرأيان الثاني والثالث يخالفان المألوف، ويزيدان في لبس الكتابة العربية، وإن كان فيهما توحيد للرسم.

* **أساتذة اللغة العربية في معهد دار المعلمين العالية ببغداد:**

وضع هؤلاء الأساتذة ملحوظات على مشروع لجنة الإملاء وتقرير اللجنة الثقافية في المؤتمر الثقافي العربي الأول في جامعة الدول العربية، وأهم ما فيه من استدراك أو زيادة على ما سبق:

- استثناء ما فيه لبس لعدم التطابق فيه بين المنطوق والمكتوب (عَمْرو - عُمَر).
- كتابة الشدة علامة الإدغام في (اللَّذين).
- استثناء الحروف المنتهية بألف لينة مما يجب رسمها طويلة على مذهب أبي علي الفارسي.
- وجوب رسم الكلمات مع (ما) موصولة بها.
- تساؤل حول كيفية رفع اللبس الناشئ عن التوافق اللفظي بين كلمات منتهية بألف مقصورة وكلمات منصوبة منونة (ذكرى - ذكرًا). [منع الصرف في الأولى، والصرف في الثانية].

* **ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي بالرياض:**

عُقدت الندوة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في رجب عام 1405هـ وتضمنت موضوعين:

- قواعد الإملاء ورسم الكلمات، والخطة المقترحة لتدريس تلك القواعد، والأسس التي تُبنى عليها.
- أخطاء التلاميذ في الإملاء، وأسبابها، وعلاجها.

وانتهت الندوة إلى التوصيات التالية:

- ضرورة توحيد قواعد الإملاء في البلدان العربية على أسس علمية مثل دراسة د. محمد علي سلطاني.
- عدم الموافقة على المنهج المقترح في دراسة المنظمة، والتوصية بحذفه أو إصلاح منهجه.
- حذف ما يتصل بالحروف اللاتينية وتعدد صور الحروف.
- الإفادة من خبرات الدول العربية في الإملاء لدى تعديل البحث.
- تمديد تدريس الإملاء والخط حتى نهاية المرحلة المتوسطة.

• كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أوصت كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أساتذتها:

- التزام إعجام الياء آخر الكلمة تحقيقًا للمطابقة بين المنطوق والمكتوب.
- إثبات ألف ياء النداء أيًّا كان المنادى بعدها.

ثانيًا: الأفراد وقواعد الإملاء:

عُني كثير من الأعلام المحدثين بقواعد الإملاء والكتابة والترقيم، وكانت لبعضهم نظرات أو آراء أو مقترحات مهمة، أخذت صورًا مختلفة، وامتدت على مساحة زمنية كبيرة، لعلّ أقدمها ما سطّره الشيخ نصر الهوريني في كتابه المشهور (المطالع النصرية) ، وقد تنامى عدد آثارهم في النصف الثاني من القرن الماضي حتى زادت على 150 كتابًا، تفاوتت في مناهجها، وحجومها، وغاياتها، وحظوظها من الصواب والخطأ، وأثرها في خالفيها، وإن اتسم معظمها بالنقل والمتابعة وإهمال التوثيق للآراء والمذاهب، والتخفف من التفصيلات والاختلافات، على أن

بينها كتبًا مهمة، غدت مدارس، وذلك لبعيد أثرها في خالفيها، فقد غدا بعضهم أسيرًا لها، يدور في فلكها، ولا يكاد يخرج عن مدارها.

وسنقتصر فيما يأتي على أهم تلك الجهود، وأبعدها تأثيرًا في صياغة المألوف من قواعد الكتابة المعاصرة، أو في تشكيل المعرفة اللغوية للطلبة والمثقفين والمعلمين في دراستهم الجامعية أو ما قبلها.

*** المطالع النصرية في الأصول الخطية للمطابع المصرية) نصر الهوريني 1291هـ:**

يتميز هذا الكتاب بأنه من أقدم كتب المتأخرين، وأكثرها استيعابًا ودِقّةً وشمولا، وأحسنها عرضًا، وأبعدها أثرًا في خالفيه من المصنّفين الذين اقتفوا أثره، ونهلوا من معينه.

ُبع الكتاب وصوّر غير مرّة، وقد حصر الشيخ الهوريني فيه رسم الهمزة في أربعة أحوال:

1. ترسم ألفًا: في أول الكلمة مطلقًا، وفي الحشو مفتوحةً أو ساكنة بعد فتح فيهما (سأل – رأس).
2. ترسم ياءً: إذا كانت ساكنة أو مفتوحة بعد كسر فيهما (ذئب – رئال).
3. تصوّر واوًا: إذا كانت ساكنة أو مفتوحة بعد ضمّ (يؤمن – الدؤلي).
4. لا تصور بواحدة من الثلاث، بل تحذف ولا يوضع محلها شيء كما كان المصحف في عهد الخلفاء الراشدين قبل اختراع أبي الأسود الدؤلي للشكل، وأما وضع القطعة في محلها إذا حُذفت أو فوق الياء والواو المصوّرتين بدل الهمز فذلك حادث بعد حدوث الشكل مراعاة لتحقيق الهمز مثل (تثاءب – رءوس – توءم) (شاء – جزاء – هنيء – وضوء - وطء).

كما تنبّه لقاعدة كراهية توالي الأمثال فنصّ على حذف كل همزة بعدها حرف مد كصورتها (قرءوا) ، وعلى أن الكتابة العربية مبنية على الوقف، فالحرف المتطرف من الكلمة يعتبر بتقدير الوقف عليه. وقد نبّه على الهمزة المتطرفة التي

تتصل بها هاء التأنيث (فجأة – فجاءة – سوءة - هيئة) أنها تكتب ألفًا في الصحيح ولا تصوّر بصورة في المعتل. ولاحظ شذوذ بعض الأمثلة عن القواعد العامة، نتج عنها جعل الهمزة لا صورة لها (تفاءل – توءم – خطيئة) (فيء: فَيْئِه) رفعًا ونصبًا وجرًا. ووافق الحريري في (درة الغواص) على أن الأحسن رسم (قؤول وشؤون) بواوين منعًا للبس بـ (نوم وقول) وعنايته بدفع الالتباس جعلته يقول برسم الهمزة المضمومة بعد فتح على الواو (يؤول ويؤوب) كيلا يلتبس الأجوف بالمضعّف.

* (مشكلة الهمزة العربية) د. رمضان عبد التواب 1996م:

يدلّ هذا الكتاب على أن صاحبه المرحوم د. رمضان عبد التواب كان أكثر المصنّفين المحدثين عنايةً بموضوع الهمزة، وتتبّعًا لأحكامها وقضاياها، ودُنُوًّا من الشمول والاستقصاء، على ما فيه من استطراد، يدلّ عليه ما ذكره تحت العنوان في صفحة الغلاف الداخلية توضيحًا وبيانًا لمادة الكتاب "بحث في تاريخ الخط العربي وتيسير الإملاء والتطور اللغوي للعربية الفصحى".

لقد اشتمل الكتاب على ثلاثة فصول، جعل أوَّلها لتاريخ الهمزة، ووقف ثانيها على تيسير تعليم الهمزة، فتحدث عن قواعد كتابة الهمزة عند القدماء: ابن قتيبة 276هـ في (أدب الكاتب) والصولي 336هـ في (أدب الكُتّاب) والزجاجي 340هـ في (الجُمَل) وابن دُرُسْتويه 347هـ في (كتاب الكُتّاب) وابن جنّي 392هـ في (عقود الهمز) و أبي عمرو الداني 444هـ في كتابي (المُحْكَم في نقط المصاحف) و(المقنع في رسم مصاحف الأمصار) والقلقشندي 821هـ في (صبح الأعشى). وأتبع ذلك بالحديث عن قواعد كتابتها عند المحدثين: (المطالع النصرية) للهوريني 1271هـ، و(كتاب الإملاء) لحسين والي 1322هـ، وكتاب (قاعدة الأقوى لكلّ الهمزات)

لبشير محمد سلمو، و(الهمزة: مشكلاتها وعلاجها) لشوقي النجار، و(تيسير كتابة الهمزة) لعبد العزيز نبوي وأحمد طاهر، و(الهمزة في اللغة العربية: دراسة لغوية) لمصطفى التوني، و(دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية) لفتحي الخولي1973م، و(الإملاء والترقيم في الكتابة العربية) لعبد العليم إبراهيم 1975م، و(قواعد الإملاء) لعبد السلام هارون 1967م، وأورد بعد ذلك قراري المجمع المتقدمين، ثم ختم ما سبق ببيان طريقته الجديدة في تيسير تعليم الهمزة. وأمّا الفصل الثالث فعقده لأثر ترك الحجازيين للهمز في التطور اللغوي.

تضمن كتاب (مشكلة الهمزة العربية) طريقة جديدة في تيسير تعليم الهمزة، قدّمها إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته الـ 46 لعام (1978-1979م) واعتمدها بعد مناقشات ومداولات وتعديلات، ونشرت في ملحق محاضر جلسات المجلس والمؤتمر ص 23 - 24 بعنوان "ضوابط رسم الهمزة"[9].

وقد وصف طريقته بأنها تحافظ على التراث الإملائي، وأنها تستند إلى دعائم مستنبطة من أقوال الرسم العربي، وهي:

- سكون أواخر الكلمات، لأن الخط العربي مبني على الوقف.
- كراهة العربية لتوالي الأمثال، لذلك كُتب المضعّف حرفًا واحدًا، و(داوود) بواو واحدة.
- تُعَدّ من الكلمة اللواحق التي تتصل بآخرها.
- ترتيب الحركات والسكون على ما هو معروف: الكسرة فالضمة فالفتحة فالسكون.

أما القاعدة فهي:

تكتب الهمزة في أول الكلمة بألف مطلقًا، أما في الوسط أو في الآخر فإنه ينظر إلى حركتها وحركة ما قبلها، وتكتب على ما يوافق أقوى الحركتين من الحروف.

وتكتب على السطر إذا ترتب على كتابة الهمزة على ألف أو واو توالي الأمثال (يتساءلون – رءوس) فإن كان ما قبلها يوصل بما بعده فتكتب على نبرة (بطئًا – شئون).

ويستثنى من القاعدة:

- الهمزة في أول الكلمة وبعدها ألف مدّ، تبدلان ألفًا فوقها علامة المدّ (آدم).
- تُعَد الفتحة بعد الواو الساكنة بمنزلة السكون، وتُعَدّ الياء الساكنة في وسط الكلمة بمنزلة الكسرة، فتكتب الهمزة مفردة (مروءة – هيئة – يَيْئَس).

وقد نصّ على أن طريقته سهّلت تعلّم قواعد كتابة الهمزة على النشء، وقضت على تعدد صور رسم الهمزة في بعض الكلمات (يقرأون – يقرؤون – يقرءون) فأبقت الثالثة وألغت الأولى والثانية.

غير أن طريقته لم تسلم من الملاحظات، إذ تناولها بالنقد غير واحد من الأعلام، منهم:

- د. مصطفى التوني في كتابه (الهمزة في اللغة العربية: دراسة لغوية) فقد رأى أن الجديد لديه تضمنه بحث بشير محمد سلمو، بل فاقه بأن تميّز بميزات، منها: استغراق قاعدة الأقوى لكل الهمزات والحركات وسكون الصوامت، واطراد قاعدته، وخلوّها من استثناءات د. رمضان، وأخذ على قرار المجمع اعتماده على بحث د. رمضان دون بحث بشير محمد سلمو مع شموله واطراده.

- د. عبد الفتاح الحموز في كتابه (فنّ الإملاء): وانتهى إلى أن دوره لا يتعدّى التهذيب والترتيب لما ورد في كلام الأقدمين من قواعد واستثناءات وضوابط، وأنه تناسى الكلام على (رئيس – لئيم) و (قرأا – يقرأان) و (تبوُّؤ) وأمثالهما[10].

- د. أحمد الخراط في كتابه (الهمزة في الإملاء العربي: المشكلة والحل): فقد وجّه له جملة من الملحوظات[11].

* **كتاب (الإملاء والترقيم في الكتابة العربية) عبد العليم إبراهيم:**

كان الأستاذ عبد العليم إبراهيم رائدًا في تنبّهه لضرورة تيسير قواعد الإملاء وتقريبها، ولذلك أفرد لهذا الموضوع الباب التاسع الذي ختم به كتابه، وهو (قواعد الإملاء على بساط البحث) [12].

وقف فيه وقفة تأمّل وبحث ومناقشة، وضمنه بعض القواعد الإملائية التي عرضها في الكتاب، وقد استهلّه بإيراد المسوّغات الوجيهة التي يتصدرها أن هذه القواعد ليست موضع اتفاق بين العلماء قديمًا وحديثًا، وأنها لم تُقل فيها كلمة الفصل بعدُ، وأن محاولات تيسير قواعد الإملاء وتوحيدها قام بها بعض الأفراد والهيئات العلمية المختصة، وعلى رأسها مجمع اللغة العربية بالقاهرة الذي درس خلال 12 عامًا ما بين 1947 و1960م عدّة مقترحات من أعضائه وقرارات وملاحظات لهيئات علمية مثل: المؤتمر الثقافي للجامعة العربية، ولجنة اللغة العربية في المجمع العلمي العراقي، وأساتذة اللغة العربية بدار المعلمين العالية ببغداد، وأساتذة اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بمصر، ومع أن قراره الحاسم في تيسير الإملاء قد تأخر حتى الجلسة 12 من يناير 1960م التي وافق فيها على ما أقرته لجنة الأصول من قواعد رسم الهمزة، غير أن تلك القواعد لم تأخذ طريقها إلى التطبيق في جميع المجالات، وأن الخلاف فيها ما زال قائمًا بين أبناء البلدان العربية، بل بين أبناء البلد الواحد.

وأتبع ذلك ببيان المبادئ التي التزمها فيما أورده، وهي:

- تحقيق الهدف الأول للإملاء بأن يكون الرسم الإملائي مصوّرًا للمنطوق.
- الإبقاء على رسم المصحف على صورته، واقتراح كتابة الآيات للطلبة بالرسم الإملائي المعاصر.

- عدم اقتراح صور جديدة للإملاء العربي، تبتعد كثيرًا عن الصور المألوفة في التراث العربي.
- عدم إجازة أيّ رسم إملائي لكلمة تخرج به عن القاعدة المقررة.
- ألاّ تخرج المقترحات عن التوجيهات النحوية المرتبطة بها.
- الاسترشاد بآراء الأئمة السابقين، وبما استندوا إليه في ربط القواعد الإملائية والقواعد الصرفية والنحوية.

ثم أتبع ذلك المواضع التي ناقشها مورّعة على أبواب الإملاء: الهمزة بحسب موضعها، والألف اللينة، والزيادة والحذف في الحروف، وختمها بكلمة أخيرة كرّر فيها ما التزمه.

* (كتاب الإملاء) حسين والي 1354هـ:

نصّ صاحبه على أن الأصل في الهمزة أن تكتب بصورة الألف حيثما وقعت، وإنما رسمت مرة واوًا ومرة ياء ومرة محذوفة بلا صورة على مذهب أهل التخفيف والتسهيل في لغة أهل الحجاز، وفي أيام الخلفاء كانت الهمزة المحذوفة لا يوضع في محلها شيء، وأما وضع القطعة في محلها عند الحذف كوضعها فوق الواو أو الياء بدل الهمزة فهو حادث بعد حدوث الشكل مراعاة لتحقيق الهمزة.

وأورد قواعد رسم الهمزة وفق موقعها أولا، وطرفًا على السطر إن سكن ما قبلها أو كان واوًا مشدّدة مضمومة، أو تبدل وترسم حرفًا من جنس حركة ما قبلها، إن كان ما قبلها متحركًا، وليس واوًا مشدّدة أو مضمومة، ووسطًا تبدل وترسم ألفًا في ثلاثة مواضع، وتبدل وترسم واوًا في أربعة مواضع، وتبدل وترسم ياء في أربعة مواضع، وتكتب قطعة غير مصوّرة بحرف (مفردة) في ستة مواضع.

* (قاعدة الأقوى لكل الهمزات) بشير محمد سلمو 1953م:

كان بشير محمد سلمو رائدًا بحقّ في اكتشاف القاعدة التي تحكم رسم كل الهمزات في وسط الكلمة وفي آخرها. وقد نشر بحثه في عام 1953م [13] وعلى أهمية قاعدته لم يشر إليه أحد ممن كتبوا في قواعد رسم الهمزة.

ونصّ المرحوم د. رمضان عبد التواب أنه لم يطلع على مختصره الحاوي لكثير من الفوائد، وأن محمد شوقي أمين عضو المجمع عرفه بالبحث وصوّره له، ثم نشره مع قرار المجمع الذي تبنى فيه مقترحه.

وتتلخَّص قاعدة الأقوى بـ: رسم الهمزة في الابتداء بالألف، أما الهمزة المتوسطة والمتطرفة فينظر لحركتها وحركة ما قبلها ويحكم للأقوى (الكسرة فالضمة فالفتحة فالسكون للحرف الصحيح) ويرتب المعتل بحسب الأقوى أيضًا. ويصبح الترتيب بالجمع بين الحركة والسكون والصحة والاعتلال على النحو التالي: سكون الياء – الكسرة، سكون الواو – الضمة، سكون الألف – الفتحة، سكون الصوامت) كما أن الهمزة في آخر الكلمة تـُعدّ ساكنة.

وقد أخذ المرحوم د. رمضان عبد التواب ملاحظات على قاعدته من مثل:

استفاضته في تفصيل الهمزة التي قبلها ساكن معتل، وأنه لم يتنبّه لموضوع كراهية توالي الأمثال فوقع في مخالفات لما هو شائع في رسم الهمزة، فكثرت تنبيهاته واستثناءاته، من ذلك عدّ (رءوف) و (بدؤوا) أنهما استثناء من القاعدة، وكذلك كتابته (يقرأان) بألفين، إذ لم يفطن لتوالي الأمثال في ثلاثتها، وسكوته عن كتابة (شئون) وعن كتابة مثل (بطئًا).

* **كتاب (قواعد مقترحة لتوحيد الكلمة العربية) د. محمد علي سلطاني:**

صدرت هذه القواعد في كتيّب، في ثلاث طبعات، حملت عنوانين متقاربين: أحدهما: المثبت في العنوان، وقد حملته الطبعة الأولى الصادرة عن دار الفكر بدمشق 1415هـ/1995م مصدرةً بتقديم الأستاذ عز الدين البدوي النجار، وقد نصّ صاحبها د. سلطاني في ختم مقدمتها على (أن هذا البحث قد نال موافقة بالإجماع مع التوصية باعتماده أساسًا لتوحيد قواعد الكتابة والإملاء من الوفود العربية المشتركة في ندوة مناهج اللغة العربية للتعليم ما قبل الجامعي التي انعقدت بالرياض في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في شهر رجب من عام 1405هـ).

وثانيهما: (القواعد الموحدة في الكتابة والإملاء) حملته كلّ من الطبعة الأولى الصادرة عن مطبعة سفير، الرياض،1410هـ/1989م وطبعة المكتب الإسلامي في بيروت، ودار النفائس بالرياض 1989م.

والكتاب أو الكتيّب تضمن ما سُمّي بدءًا بـ "القواعد الموحدة في الكتابة والإملاء" بالتعريف ثم بـ "قواعد مقترحة لتوحيد الكتابة العربية" بالتنكير، وهي في صورتيها جملة من قواعد الكتابة، قامت على بعض الأسس، هي: عدم احتذاء الرسم القرآني، ومجانبة الرسم العروضي، ومحاكاة الرسم للصوت في الإثبات لا في الإسقاط، والتزام القواعد واطرادها، ونبذ الاستثناءات.

على أن قواعد رسم الهمزة في الكتيب بدءًا ووسطًا وطرفًا، وإن وافقت المشهور من القواعد، انتهت إلى شذوذ كثير في رسم الهمزات المتوسطة والملحقة بها والمتطرفة، مما لا نظير له عند المحدثين والأقدمين، من مثل (عِبْأينِ – هَيْأة – حُطَيْأة – شيًّا – شيْأينِ – هنيًا – مروأته – هُدوأهُ – بيْأة – وضوًا – عِبًا – فَيًّا – فيآنِ –

شـــيآنِ – ضـــوآنِ – يقـــرآنِ – لم يبـــدآ – شـــآ – هيـــآت – بريـــآنِ...).
فضلاً عن عدم الدقة في المصطلحات وبعض العبارات من مثل (الكسرة مقعد همزتها الياء، الضمة مقعد همزتها الواو، الفتحة مقعد همزتها الألف) ومثل النصّ على أن من مواضع همزة الوصل (أمر بعض الأفعال الثلاثية) ومثل الحديث عن مواضع حذف همزة الوصل تحت عنوان (أحكام رسمها) كما تضمن كذلك دعوة إلى إثبات الحروف التي تنطق ولا تكتب كالألف وسطًا في الكلمات المعروفة ما عدا (الله – إله – البسملة) وطرفًا (هاذا – ذالك – هاذه) فضلا عن كتابة (ابن – ابنة) بالألف، والواو الثانية في (داوود) واللام الثانية في الأسماء الموصولة التي تكتب بلام واحدة، ودعوته إلى حذف الواو من (عمرو).

ولم يشفع لهذه القواعد شرفُ الغاية ونبلُ المقصد وما تقدّم من الموافقة عليها بالإجماع والتوصية باعتمادها أساسًا لتوحيد قواعد الكتابة والإملاء، ولم يكن حظها أحسن مما تقدّمها من محاولات التيسير والتوحيد، فلم تأخذ طريقها إلى الاستعمال بَلْهَ التوحيد والجمع على كلمة سواء.

* **كتاب (فنّ الإملاء في العربية) د. عبد الفتاح الحموز:**

يُعَدّ هذا الكتاب أوسع كتب قواعد الإملاء والكتابة المعاصرة حجمًا، وأكثرها تضخيمًا وتفصيلا وتوثيقًا ورصدًا، ومناقشةً لجهود الأقدمين وآرائهم ومقالاتهم، ولجهود المحدثين من هيئات وأفراد، ولمحاولاتهم معالجة مشكلات قواعد الإملاء وصولا إلى تقريبها وتيسيرها وتجديدها. فقد جاء في جزأين كبيرين مبلغهما 1070 صفحة.

وظاهرٌ أن مردّ هذا يعود إلى إقحام موضوعات من علوم أخرى ليست من موضوعات قواعد الإملاء الستة التي درج عليها معظم المحدثين على اختلاف

مناهجهم ومشاربهم وبلدانهم وقواعدهم، فضلاً عما فيه من تضخيم وتكرار، ظهر جليًا في فهرس المحتوى الذي استغرق 50 صفحة، وفي قائمة المصادر والمراجع التي سبق معظمها على صورته في الفصل الأول (1/24-40).

اشتمل الكتاب على تقديم أخذ فيه مؤلّفه على مَن سبقه من المحدثين أنهم عدلوا عن العودة إلى ينابيع الأقدمين، وآثروا النقل ممن تقدمهم، وأنهم جعلوا عُمدتهم بعض المصنفات مثل (المطالع النصرية) لنصر الهوريني، و(نتيجة الإملاء) لمصطفى عناني، و(سراج الكتبة) لمصطفى طموم، و(الإملاء والترقيم) لعبد العليم إبراهيم.

ثم عدّد مآخذه على جهودهم جاعلا منها دوافعه لتصنيف كتابه، وهي أن أكثر مؤلّفاتهم: أهملت الحديث عن الخط العربي وقضاياه، وعن أثر الرسم القرآني في رسمنا الاصطلاحي، وخلت من التعليلات والتأويلات، وتناست الحديث عن مشكلات هذا الفنّ، ومحاولات الإصلاح قديمًا وحديثًا وتقريبًا وتجديدًا، وعن العودة إلى المنابع القديمة استغناءً بالمظانّ الحديثة، وعن جهد أجدادنا القدماء في فنّ الترقيم وأصوله وعلاماته مثل الفاصلة المثناة وغيرها، وعن قضايا أخرى تدور في فلك هذا الفنّ كالضبط والنقط والأرقام العربية، وأن أحدًا من المحدثين لم يستقصِ مظانّ الخطّ والإملاء العربيين قديمها وحديثها، وأنه يجب التصدّي لبعض دعوات التيسير والتقريب التي تحمل في طياتها التخريب، وأن شيوع الأغلاط الكتابية لدى الطلبة ينفرهم منها، مما اقتضى منه اختيار وجه إملائي واحد تحقيقًا للتيسير والتقريب، وأنه مقتنع بأن نجاح أيّ محاولة للتيسير والتقريب مرتبط بإصدار قرار سياسي عربي واحد، تُجمع عليه الدول العربية، وأن جميع ما سبق يقتضي أن يكون في المكتبة العربية مؤلّف جامع شاف يجمع مسائل هذا الفنّ المختلفة، ويغني غيره من المظانّ.

وقد جعل مادّة الكتاب في مقدّمة وثلاثة أبواب:

أمّا المقدمة: فضمنها دوافعه إلى وضعه الكتاب.

وأمّا الباب الأول: فوقفه على الخط وقضاياه موزّعة على فصلين.

وجعل الباب الثاني: لمشكلات الخط والإملاء العربيين ومحاولات التيسير والتقريب والتجديد قديمًا وحديثًا موزّعة على فصلين.

وخصّ الباب الثالث: بمسائل الإملاء المختلفة تعليلا وتحليلا، وضمنه أبواب قواعد الكتابة في ستة فصول، هي عمدة هذا الكتاب وأصله، وأضاف فصلا سابعًا ضمّ شتات مسائل متفرقة.

وأودع **الخاتمة** أهم ما توصّل إليه مفيدًا من خبرته في تدريس هذا الفنّ، وعودته إلى المنابع الأولى، ومنهجه في التعليل والتأويل.

وأما آراء الدكتور عبد الفتاح الحموز في تيسير قواعد الإملاء وتقريبها وتجديدها فقد بثّها في الباب الثاني من كتابه (فن الإملاء) الذي ضمّنه فصلين، عقد أولهما لمشكلات الإملاء والخط العربيين، وجعل ثانيهما لمحاولات التيسير والتقريب والتجديد قديمًا وحديثًا، وقد نثر كثيرًا منها في رصده لمحاولات المحدثين ممن صنّفوا في الرسم الإملائي[14].

كما نجد آراء د. عبد الفتاح الحموز مركزة في محاضرة قدمها في الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني (قضايا الكتابة العربية: الإملاء والشكل والخط) تضمنت ما تواجهه العربية من تحديات، وما ينفّر المتعلمين منها، ومشكلات الرسم الإملائي وصعوباته من مثل: حذف كتابة بعض الحروف المنطوقة، وزيادة كتابة بعض الحروف غير المنطوقة، وتعدّد صور رسم الهمزة، ومثلها الألف اللينة، والفصل والوصل، وتشابه بعض الأصوات في المخارج أو الصفات،

وحذف بعض الحروف لدواع مختلفة كالتقاء الساكنين، وتعدد الرسم الإملائي لبعض الكلمات المهموزة.

ثم ما يزيد من تلك المشكلات من ضعف القائمين على تدريس قواعد الإملاء، وعدم تنبههم لمواضع الأخطاء الإملائية، وضعف معرفتهم بأصول النحو والصرف، وازدواجية اللغة: الفصحى والعامية، وشيوع اللهجات، وقصر تعليم الإملاء على المرحلة الابتدائية، وعدم اهتمام عامة المثقفين بالأخطاء الإملائية، وتأثر الطلبة والمدرسين برسم المصحف، في الزيادة والحذف، والتاء المربوطة والمفتوحة، وإسهام وسائل الإعلام في إشاعة الغلط.

كما تناول الكتاب أهم محاولات تيسير الرسم الإملائي، من مثل: استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية، والفصل في كتابة الحروف العربية، وإلغاء الأوجه المتعددة في رسم الهمزة والألف اللينة، والزيادة، والفصل والوصل، واختيار مذهب من مذاهب الأقدمين. وأتبع ذلك برصد محاولات تيسير الرسم الإملائي وتقريبه.

وأهم آرائه في تيسير قواعد الإملاء:

1. كتابة الألف اللينة طويلة (عصوية) أيًا كان أصلها تحقيقًا للتطابق بين المنطوق والمكتوب، وهو رأي أبي علي الفارسي.
2. إلغاء الحروف المزيدة في الرسم الإملائي غير المنطوق بها، مثل: الواو في (عَمْرو) كما نادى به ابن درستويه وعبد العليم إبراهيم، ومثل الواو في (أولو – أولي – أولئك) كما نادى بهذا مصطفى جواد ومحمد بهجة الأثري وعبد العليم إبراهيم، ومثل الألف (همزة الوصل) التي تزاد كتابةً في بدء الكلام تخلّصًا من صعوبة النطق بالساكن.

3. كتابة المحذوف في الرسم الإملائي تحقيقًا لمطابقة المنطوق للمكتوب، كما في (الذي - التي - الذينَ) قياسًا على التثنية فيهما.
4. حذف بعض الأحرف كتابةً لا نطقًا: كالواو في (داوود)، وحذف ألف التنوين في مثل (رداءً) وحذف ألف (اسم - ابن - استكتب – انطلق) وحذف ألف البسملة.
5. عدم حذف ألف من كلّ من (ها) التنبيه مع أسماء الإشارة، ومن (ذلك) وأخواتها، ومن (لكن) وغيرها.
6. الفصل والوصل في الألفاظ المركبة، والأسماء المعربة، والأعداد.
7. رصد محاولات التيسير في رسم الهمزة، **ونتلخص بـ**:

- ✓ لجنة الإملاء في مجمع اللغة العربية بالقاهرة 1947م: أوصت أن تكتب الهمزة في أول الكلمة ألفًا مطلقًا، وفي وسط الكلمة على حرف مجانس لحركة ما قبله، وعلى ياء إن كانت متوسطة مكسورة، وعلى حرف من جنس ما قبلها إن كانت متطرفة.
- ✓ المجمع العلمي العراقي: أوصى برسم الهمزة المتطرفة منفردة مطلقًا.
- ✓ لجنة الإملاء في المؤتمر الثقافي في الجامعة العربية: أوصت برسم الهمزة بدءًا ووسطًا وطرفًا وفق الشائع في الكتابة.
- ✓ إسهامات أخرى: دعت إلى أن تبقى أصول الهمزة كما هي، وأن تكتب بألف مطلقًا على ما نقل الفراء، وأن تكتب بلا صورة دائمًا، فإن سبقها حرف اتصال كتبت على مطة (نبرة).

ثم بيّن الأسباب المختلفة وراء تعدّد الأوجه في كثير من الكلمات العربية، وأرجعها إلى الاعتداد بالعارض وعدمه، أو تحقيق أمن اللبس، أو كثرة الاستعمال،

أو كراهية توالي الأمثال، أو الخلافات النحوية والصرفية، أو مسائل أخرى مثل: الشذوذ، والضرورة، والتفخيم، والتوكيد، والإشباع، والغلط، والألغاز والأحاجي، أو رسم المصحف.

ودعا د. عبد الفتاح الحموز إلى ضرورة التخلص من تعدد الأوجه، والاقتصار على واحد منها، توحيدًا لقواعد الرسم، **وذلك كالآتي:**

1. رسم الهمزة على ألف أيًّا كان نوعها: مبتدئة أو متوسطة أو متطرفة، وأيًّا كانت حركتها وحركة ما قبلها.
2. التخلّص من توالي الأمثال تحقيقًا للتطابق بين المنطوق والمكتوب.
3. كتابة الألف اللينة طويلة (عصوية) أيًّا كان نوعها وموضعها.
4. إلغاء الزيادة في الحروف ليطابق المنطوق المكتوب.
5. إلغاء الحذف تخفيفًا لكثرة الاستعمال أو لتوالي الأمثال ليطابق المنطوق المكتوب.
6. كتابة الحرفين المدغمين حرفًا واحدًا في الكلمة الواحدة.
7. قصر الفصل والوصل على المواضع القياسية في أشياء كثيرة ذكرها.
8. كتابة التاء المربوطة هاء في كل الأسماء.
9. كتابة (إذنْ) بالنون.
10. قصر قطع همزة الوصل على المواضع التي يطابق فيها المنطوق المكتوب.
11. نقط الياء المعجمة، ليطابق المنطوق المكتوب.
12. كتابة الألف المبدلة من ياء المتكلم طويلة (عصوية).
13. كتابة كلّ من الألف والواو والياء التي تحذف لالتقاء الساكنين.
14. إلغاء الألغاز والتعمية في الكتب.
15. التنبيه على الغلاط الإملائية الناشئة عن اللهجات.

تيسير رسم الهمزة باستخدام الجداول والمعادلات
مع تدريبات على كتابة الهمزة

أولاً: مشكلة كتابة الهمزة:

تعد كتابة الهمزة فى الخط العربي ، وبخاصة الهمزة التى تكون فى وسط الكلمة (المتوسطة) - من أعقد المسائل المتعلقة بقواعد الإملاء فى الكتابة العربية ؛ لأن الكلمة الواحدة لا يثبت فيها رسم الهمزة على حالة واحدة ، وإنما يتغير بتغير زمنها إن كانت فعلاً ، وبنيتها – فعلاً كانت أو اسما ؛ وبتغير موقعها الإعرابى . فالفعل " اطمأن " مثلاً ، فى زمن الماضى ترسم همزته على ألف ، وفى المضارع ترسم على ياء (نبرة)، فتقول : يطمئن . والفعل " سَأَلَ " إذا كان مبنياً للمعلوم رسمت همزته على ألف ، وإذا بنى للمجهول رسمت همزته على ياء (نبرة) ، فتقول : سُئِلَ ، وإذا جئنا بمصدر هذا الفعل ، كُتِبَتْ همزته على واو ، فتقول : سُؤَال . والاسم "ملاءمة" ، تكتب همزته مفردةً (على السطر) إذا استخدم مصدراً، وتكتب على ياء (نبرة) إذا استخدم اسم فاعل، فتقول: مُلاَئِمَة . وكلمة آباء مثلاً بعد إضافتها إلى ضمير متصل ، يتغير رسم همزتها بتغير موقعها الإعرابي ، فترسم الهمزة فى حالة الرفع على واو ، مثل : هؤلاء آباؤكم، وترسم فى حالة النصب على السطر، فتقول: رأيت آباءكم ، وتكتب فى حالة الجر على ياء (نبرة) ، فتقول : سلمت على آبائكم .

والهمزة التى تقع فى آخر الكلمة (المتطرفة) يعتريها أيضاً هذا التغير، ولكنَّ أثره أخف وطأة من أثر تغير رسم الهمزة المتوسطة ، فالفعل "ابتدأ"، إذا جئنا منه باسم الفاعل رُسِمَت الهمزة فيه على ياء (نبرة) ، فنقول : مُبْتَدِئ ، وإذا جئنا منه باسم المفعول رسمت الهمزة على ألف ، فنقول: مُبْتَدَأ . والفعل جَرُؤَ تكتب همزته على واو ، فإذا زدنا عليه الهمزةوالتاء ، كتبت همزته على الألف ، فنقول : اجترأ .

وإذاً فعدم ثبات الكلمة المشتملة على همزة فى وسطها أو آخرها على شكل واحد فى الكتابة ، هو جوهر المشكلة فى رأينا ، وهو سبب الأخطاء التى تراها العين ، فى كتابة الهمزة فى كثير من الكلمات ؛ لأن الكاتب غير العالم بقواعد كتابة الهمزة ، يغلب عليه فى الكتابة شكل واحد ، من الأشكال التى تكتب عليها الكلمة المشتملة على همزة ، فنراه يكتب الفعل "اتكأ" مثلاً بهمزة فوق ألف، سواء كان ماضياً أو مضارعاً، ويكتب كلمة ملاءمة بهمزة على السطر ، مصدراً كانت أو اسم فاعل .

وإذا كان سبب المشكلة هو عدم ثبات الكلمة على شكل واحد ، وتَغَيُّر رسمها بتغير زمنها ، وبنيتها ، وموقعها الإعرابي ، وغير ذلك - فإننى أؤكد أنه يصعب جدا -صعوبة تصل إلى حد الاستحالة- تثبيت الكلمة على شكل واحد فى الكتابة، إذا قُدِّم التثبيت حلاً للمشكلة(8) ؛ لأن الهمزة حرف اتكائى - إن جازت التسمية - فهو يستند فى كتابته إلى حركته ، وحركة الحرف الذى يسبقه .

وعلى الرغم من أن علماءنا القدماء قد عرضوا لمسألة كتابة الهمزة فى مؤلفاتهم ، فإنهم لم يقفونا على قاعدة واضحة فى كتابة الهمزة ، وبخاصة المتوسطة، وليس أدلَّ على ذلك من إشارتهم إلى اختلاف كتابة الكلمة الواحدة من كاتب إلى آخر؛ بل واستحسانهم هذا ؛ يقول ابن قتيبة: ((مؤونة ، وشؤون جمع شأن ، ورؤوس ، ورجل سَؤول ، ويَؤوس -كتبه بعضهم بواوين ، وكتبه بعضهم بواو واحدة ، وكله حسن)) . وهكذا لم تكن هناك قاعدة يمكن الرجوع إليها، للفصل بين هذه الأشكال المتعددة لرسم الهمزة فى الكلمة الواحدة ، والوقوف على شكل واحد متفق عليه .

ثانياً: محاولات التقعيد للهمزة:

تعدَّدت المؤلفات التى تناولت موضوع الهمزة بالدراسة ، سواء أكانت هذه المؤلفات مقصورة على دراسة الهمزة وحدها ، مثل كتاب: "قاعدة الأقوى لكل الهمزات"للأستاذ بشير محمد سلمو ، وكتاب : "الهمزة مشكلاتها وعلاجها" للدكتور شوقى النجار ، وكتاب:" تيسير كتابة الهمزة" للدكتور عبد العزيز نبوى والدكتور أحمد طاهر حسنين ، وكتاب:"الهمزة فى اللغة العربية دراسة لغوية" للدكتور مصطفى التونى ، وكتاب :"مشكلة الهمزة العربية" للدكتور رمضان عبد التواب ؛ أم متضمنة الهمزة مع غيرها من موضوعات الإملاء فى اللغة العربية (الألف اللينة ، وتاء التأنيث ، والفصل والوصل ، ... إلخ)؛ مثل:كتاب : المطالع النصرية للمطابع المصرية فى الأصول الخطية" للشيخ نصر الهورينى ، وكتاب : "الإملاء" للشيخ حسين والى ، وكتاب : "دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية" للأستاذ فتحى الخولى، وكتاب:" الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية" للأستاذ عبد العليم إبراهيم ، وكتاب : "قواعد الإملاء" للأستاذ عبد السلام هارون ، وكتاب :"دراسة فى قواعد الإملاء"للدكتور عبد الجواد الطيب ، وكتاب: "قواعد الإملاء والخط فى الكتابة العربية"، للدكتور حلمى محمد عبد الهادى .

ولكن على الرغم من تعدُّد محاولات التقعيد للهمزة وتيسير كتابتها ، فإن أفضل محاولة هى تلك التى قدمها الدكتور رمضان عبد التواب إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، وقد أقر المجمع المحاولة (القاعدة)، حيث صدر القرار الثاني في الدورة السادسة والأربعين ، من دورات مجمع اللغة العربية (1978 – 1979) ، ونشر فى ملحق محاضر جلسات المجلس والمؤتمر فى الدورة السادسة والأربعين.

وملخص قاعدة كتابة الهمزة عند الدكتور رمضان عبد التواب أن الهمزة فى أول الكلمة تكتب بألف مطلقاً،أما فى الوسط (الهمزة المتوسطة) فإنه ينظر إلى حركتها وحركة الحرف الذي يسبقها ، وتكتب على ما يوافق أقوى الحركتين من الحروف ؛ وتُرَتَّبُ الحركات من حيث القوة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي : الكسرة ، فالضمة ، فالفتحة ؛ والسكون أضعف من كل الحركات . وإذا تَرَتَّبَ على كتابة الهمزة المتوسطة توالى ألفين أو واوين ، وجب التخلص من هذا التوالي ؛ لأن الكتابة العربية تكره توالى الأمثال ، ويكون ذلك بحذف إحدى الألفين أو الواوين ، وكتابة الهمزة على نبرة إن كان ما قبلها من الحروف يوصل بما بعدها ، وكتابتها مفردة على السطر إن كان ما قبلها لا يوصل بما بعدها . أما الهمزة فى آخر الكلمة (المتطرفة) فإنها تعد ساكنة ، ولذلك فالقاعدة أن تكتب على ما يوافق حركة الحرف الذى يسبقها ، فإن كان الحرف السابق ساكناً رسمت مفردة (على السطر) .

ويُسْتَثْنى من قاعدة كتابة الهمزة عند الدكتور رمضان شيئان : أولهما إذا وقعت الهمزة فى أول الكلمة وبعدها ألف المد ، استغنى عنها بعلامة المد فوق الألف، مثل: آدم ، وآكل ؛ وثانيهما : إذا وقعت الهمزة وهى مفتوحة بعد واو ساكنة رسمت مفردة (على السطر) ، مثل: مروءة ، وشنوءة ، وإذا وقعت (الهمزة) بعد ياء ساكنة رسمت على نبرة مهما كانت حركتها هي نفسها ؛ لأن الياء الساكنة بمنزلة الكسرة ، والكسرة أقوى الحركات .

أما الاستثناء الأول ، فلا يعد – فى رأيي – استثناء ؛ لأنه يدخل فى قاعدة كراهة توالى الأمثال ، فكلمة آكل مثلاً اسم فاعل من أكل ، وتكون كتابتها فى الأصل هكذا: أَاكِل (فاعل) ، فلما توالت ألفان (الألف المرسومة فوق ألف وتمثل

فـاء اسم الفاعل ، والألـف اللينـة وتمثـل ألـف فـاعـل) وجـب الـتخلص مـن تـواليهمـا بحـذف إحـداهما ، ووضـع مـدة فـوق الألـف الباقيـة للدلالـة على المحذوفـة فتصـبح الكلمة هكذا : آكل . ومن الممكن فى هذه الحالة أن ترسم الهمزة على السطر قبل الألف ، هكذا : ءاكل ؛ لأن عدم وجود حرف قبل الهمزة المرسومة فوق ألف يساوى وجود حرف لا يتصل بما بعدها ، وفى حالة عدم اتصال ما قبل الهمزة بما بعدها من الحروف ، ترسم الهمزة مفردة (على السطر) ؛ ولكن رسم الهمزة على السطر في هذه الحالة (ءاكل) وما يشاكلها غير شائع فى كتابتنا . وأما الاستثناء الثاني فيمكن التخلص منه – كما سنرى فى محاولتنا للتيسير – بوضع حروف العلة الثلاثة (الألف والياء والواو وهى ساكنة) فى جدول خاص بها ، وبيان كيفية رسم الهمزة المسبوقة بأحد هذه الحروف الثلاثة .

ويمكن القول – إجمالاً – إن قاعدة الدكتور رمضان عبد التواب تقوم على أساسين ، أولهما : قوة الحركات أو أولوية الحركات ، وثانيهما : كراهة توالى الأمثال . وهذان الأساسان لا ينسب الفضل فى الوقوف عليهما إلى الدكتور رمضان عبد التواب ، فقد سبق الأستاذ بشير محمد سلمو فى كتابه المشار إليه (قاعدة الأقوى لكل الهمزات) إلى اكتشاف قاعدة أقوى الحركات ، وقد أشار الدكتور رمضان نفسه إلى هذا السبق وأشاد به ، يقول : ((كان بشير محمد سلمو رائداً حقاً ، فى اكتشافه هذه القاعدة التى تحكم كتابة كل الهمزات فى وسط الكلمة وآخرها)) . وقد تنبه الشيخ نصر الهورينى إلى قاعدة كراهة توالى الأمثال في الخط العربي ، وقد أشار الدكتور رمضان إلى هذا أيضاً فى قوله: ((فطن الشيخ نصر الهورينى إلى قاعدة كراهة توالى الأمثال فى الخط العربى وكررها كثيراً فى كلامه)) .

غير أنه ينسب إلى الدكتور رمضان عبد التواب ، ويحسب له استخلاصه من هذه القواعد المتناثرة قاعدة عامة–وهذا عمل ليس بالهين – تُيَسِّر إلى حد كبير كتابة الهمزة فى الخط العربى ، يقول الدكتور رمضان عن قاعدته: ((وقد خرجتُ **من كل ذلك** بخلاصة تشتمل على قاعدة ميسرة لتعليم الهمزة ، لا تخرج عن التراث ، وتجمع القواعد الكثيرة السابقة فى سطور قليلة)) .

أما المحاولات الأخرى للتقعيد فيمكن تقسيمها قسمين ، الأول : محاولات قبل القاعدة التى استنبطها الدكتور رمضان عبد التواب ، وأقرها مجمع اللغة العربية بالقاهرة ؛ وهذه المحاولات يشوبها القصور ، ويعتريها النقص ؛ لأن أكثرها لم يلتفت إلى قاعدة أقوى الحركات ، وما تنبه منها إلى أقوى الحركات لم يفطن إلى قانون كراهة توالى الأمثال . وبعض هذه المحاولات اكتفى بترديد دعوة عبد الله بن مسعود – رضى الله عنه – فيما رواه عنه الفراء فى كتابه معانى القرآن–إلى كتابة الهمزة على ألف مطلقاً . أما القسم الثانى فيتمثل فى المحاولات التى جاءت بعد قاعدة الدكتور رمضان ، وقد ردَّد بعض هذه المحاولات قاعدة الدكتور رمضان دون إضافة ، وبعضها (المحاولات) انتقد القاعدة ، وقلَّل من شأنها ؛ وقد رد الدكتور رمضان على ما وُجِّهَ إلى قاعدته من نقد ، ولست – فى هذا المقام – بصدد عرض الانتقادات ، وردِّ الدكتور رمضان والتعقيب على ذلك ؛ لأن ذلك موضعه – إن كان له موضع – فيما سيأتى من محاولة دراستى لتيسير كتابة الهمزة .

ثالثاً : محاولة هذه الدراسة للتيسير:

أؤكد– بادئ ذى بدء – أن ما ستضيفه هذه الدراسة لتيسير كتابة الهمزة أراه قليلاً ، ولكننى أزعم أنه من القليل المفيد المؤثر؛ لأن الدراسات العلمية لا تُقَاسُ

بالمتر ، ولا تُوزَنُ بالجرام ، وإنما تقدر بما تحمله من قيمة وإضافة،وتُقَيَّمُ بما يكون لها من فائدة وأثر، فى المجال المقدَّمَة إليه .

ومحاولتنا فى هذه الدراسة للتيسير تقوم على أساس الاستعانة بوسائل بصرية ، ومن المعلوم أن ما يحصله العقل من معلومات عن طريق السمع والبصر معاً يكون أثبت فى الذهن مما يحصله عن طريق السمع وحده،وأن استحضار ما تَمَّ تحصيله عن طريق البصر يكون أسرع مما تَمَّتحصيله عن طريق السمع ؛ فالوسائل البصرية وسائل توضيحية تعين على الفهم ، وسرعة التذكر ، وصعوبة النسيان.

والوسائل البصرية التى استعانت بها هذه الدراسة تتمثل فى الجداول واللون، فضلاً عن استعانتها (الدراسة) بالأرقام والمعادلات ؛ لتيسير كتابة الهمزة فى أول الكلمة ، وفى وسطها ، وفى آخرها ، **وذلك على النحو التالي** :

1-كتابة الهمزة فى أول الكلمة :

كتابة الهمزة فى أول الكلمة لا تمثل كبير مشكلة فى رأيى ، فهى تكتب ألفاً فى كل الأحوال . وهذه الألف تنقسم قسمين : ألفاً مهموزة ، أى : فوقها أو تحتها همزة ، وتسمى الألف فى هذه الحالة همزة قطع ؛ وألفاً غير مهموزة ، أى : ليس فوقها همزة ولا تحتها ، وتسمى الهمزة عندئذ همزة وصل . فهمزة القطع هى ألف فوقها أو تحتها همزة ، وهمزة الوصل هى ألف عارية من الهمزة .

وهمزة القطع تكتب ألفاً فوقها همزة إذا كانت مضمومة ، مثل : أُمّ ، أو مفتوحة مثل : أَب ، وتكتب ألفاً تحتها همزة إذا كانت مكسورة ، مثل : إبراهيم، ولا تكون ساكنة ؛ لأن الكلمة فى اللغة العربية لا تبدأ بساكن .

ومن المعلوم أن الكلمة فى اللغة العربية تنقسم ثلاثة أقسام : اسم ، وفعل ، وحرف . أما الحروف المبدوءة بهمزة ، فتكون همزتها دائما همزة قطع ، سواء أكان

الحرف أحادياً ، أى : مكوناً من حرف لغوى واحد ، ويتمثل ذلك فى همزة الاستفهام ، مثل أمحمدٌ عندك ؟ وهمزة النداء ، مثل: أمحمدُ ، وهمزة التسوية ، مثل: أَكْرِمْ ضيفك سواء أشكرك أم لم يشكرك؛ أم ثنائياً ، مثل : أل المعرِّفة ، وأمْ ، وأنْ ، وإنْ ، وأوْ ، وأىْ ؛ أم ثلاثياً ، مثل : إنَّ ، وأَلاَ ، وإِلَى ، وإذاً ، وأيا ؛ أم رباعياً ، مثل : إلاّ ، وأمَّا ، وإمَّا . وسواء أكانت الهمزة مفتوحة ، مثل : أَمْ ، وأَنْ ، وأوْ ، وأىْ ، وأنّ ، وأَلاَ ، وأَيَا ، وأَمّا ؛ أم مكسورة ، مثل : إنْ ، وإنّ ، وإلى وإذاً ، وإمَّا . وليس فى اللغة العربية - فيما أعلم - حرف مبدوء بهمزة مضمومة .

وأما الأفعال المبدوءة بهمزة ، فقد اعتادت الكتب المدرسية على تحديد مواضع همزة الوصل فيها بأنها (همزة الوصل) تكون فى أول الفعل الثلاثى ، وماضى الفعل الخماسى وأمره ومصدره ، وماضى الفعل السداسى وأمره ومصدره . وتلك طريقة لا بأس بها فى الوقوف علىمواضع همزة الوصل فى الأفعال ؛ غير أننا نُطَوِّر هذه الطريقة أو نشتق منها طريقة أخرى تكون أكثر إفهاما للمتعلم،وأكثر إعانة له على الوقوف على نوعى الهمزة (الوصل والقطع) معا فى الأفعال المبدوءة بهمزة، فنقول:إن الأفعال المبدوءة بهمزة يتوقف فيها رسم الهمزة ، من حيث القطع والوصل ، على شيئين: زمن الفعل ، وعدد حروفه المكوِّنة له ، فالفعل من حيث الزمن ينقسم إلى ماض، ومضارع ، وأمر ؛ ومن حيث عدد حروفه ينقسم إلى ثلاثي ، ورباعي ، وخماسي ، وسداسي . فإذا ورد عليك فعل فانظر فى زمنه أولاً، ثم فى عدد حروفه ثانياً، ومن خلال هاتين الخصيصتين يمكنك معرفة نوع الهمزة . **ونوضح ذلك فيما يلي :**

أ - الفعل الماضى :

إذا كان الفعل الماضى ثلاثياً أو رباعياً ، رسمت همزته همزة قطع ، فمثال الثلاثى : أخذ ، وأكل ، وأمر ، وأمّ (من الإمامة) ، وأنَّ (من الأنين) ؛ ومثال

الرباعى : أَشْرَفَ ، وأَكْرَمَ ، وأَعْرَبَ ، وأَمَدّ ، وأدّى . وإذا كان الفعل الماضى خماسياً، أو سداسياً رسمت همزته همزة وصل ، فمثال الخماسى : اِنْتَصَرَ ، وانْتَقَمَ ، واشْتَرَى، واشْتَدّ ، وامْتَدَّ ؛ ومثال السداسى : اِسْتَخْرَجَ ، واسْتَنْشَقَ ، واسْتَمَال ، واسْتَمَدَّ . وإذاً فالفعل الماضى الثلاثى والرباعى تكون همزته همزة قطع ، والماضى الخماسى والسداسى تكون همزته همزة وصل .

وتجدر الإشارة هنا ، بل التنبيه على أن الحرف المضعف هو فى حقيقته حرفان ، أدغم أحدهما فى الآخر، وجىء بالشدة للدلالة على ذلك فالفعل أمدّ مثلاً فعل رباعى ، وليس ثلاثياً ؛ لأن الدال فى آخره تعد حرفين ، وكذا الفعل أدّى . والفعل اشتد فعل خماسى وليس رباعيا ؛ لأن الدال فى آخره تعد حرفين أيضاً ، ولذلك تكتب همزته همزة وصل.

ب - الفعل المضارع :

تعد همزة الفعل المضارع همزة قطع ، سواء كان رباعياً من الماضى الثلاثى ، أو رباعياً من الماضى الرباعى ، أو خماسياً ، أو سداسياً ؛ فمثال الرباعى من الماضى الثلاثى : أَضْرِبُ ، وأَنْصُرُ ، وأَكْتُبُ ؛ ومثال الرباعى من الماضى الرباعى : أُكْرِمُ ، وأُشْرِفُ ، وأُمِدُّ ، ومثال الخماسى : أَنْتَصِرُ، وأَشْتَدُّ ؛ ومثال السداسى : أَسْتَغْفِرُ ، وأَسْتَخْرِجُ ، وأَسْتَفْسِرُ.

واعلم أن الفعل المضارع لا يكون ثلاثياً كالفعل الماضى ؛ لأن الماضى الثلاثى ، إذا جئنا بمضارعه زدنا همزة المضارعة فى أوله ، كما فى أَنْصُرُ من نَصَرَ ، وأَضْرِبُ من ضَرَبَ ، ونعد الفعل المضارع فى هذه الحالة رباعياً ؛ لأن عدد حروفه أربعة .

ج - فعل الأمر:

تكون همزة فعل الأمر فى أوله همزة وصل ، ماعدا الأمر من الماضى الرباعى. ففعل الأمر من الماضى الثلاثى والخماسى والسداسى تكون همزته همزة وصل ،

فمثال الأمر من الثلاثى اِضْرِبْ ، وانْصُرْ، واشْدُدْ ؛ ومثال الأمر من الخماسى : اِنْتَصِرْ، وانْتَقِمْ ؛ ومثال الأمر من السداسى : اِسْتَغْفِرْ، واسْتَفْهِمْ .

والخلاصة أن الفعل المبدوء بهمزة ، تكون همزته همزة قطع ؛ إذا كان ماضياً ثلاثيا أو رباعياً ؛ وإذا كان مضارعاً ، سواء كان ثلاثياً أو رباعياً أو خماسياً أو سداسياً؛ وإذا كان فعل أمر من الماضى الرباعى فقط.

ويمكن بيان نوع الهمزة فى أول الفعل من خلال الجدول التالى ، **الذى يمثل صورة مرئية تعين على تثبيت القاعدة فى الذهن:**

الفعل		نوع همزته	أمثلته
زمنه	عدد حروفه		
ماض	ثلاثة	قطع	أَخَذَ – أَكَلَ - أَمَرَ .
ماض	أربعة	قطع	أَكْرَمَ – أَشْرَفَ - أَمَدَّ .
ماض	خمسة	وصل	اِنْتَصَرَ – اِنْتَقَمَ - اِشْتَدَّ .
ماض	ستة	وصل	اِسْتَفْسَرَ – اِسْتَغْفَرَ - اِسْتَخْرَجَ
مضارع	أربعة من الماضي الثلاثي	قطع	أَنْصُرُ – أَكْتُبُ - أَقْرَأَ.
مضارع	أربعة من الماضي الرباعي	قطع	أُكْرِمُ – أُشْرِفُ - أُمِدُّ .
مضارع	خمسة	قطع	أَنْتَصِرُ – أَنْتَقِمُ - أَشْتَرى .
مضارع	ستة	قطع	أَسْتَغْفِرُ–أَسْتَفْسِرُ- أَسْتَخْرِجُ .
أمر	أربعة من الماضى الثلاثى	وصل	انْصُرْ – اِضْرِبْ - اِلعَبْ
أمر	أربعة من الماضى الرباعى	قطع	أَكْرِمْ – أَعْرِبْ - أَمِدّ .
أمر	خمسة	وصل	اِنْتَصِرْ – اِنْتَقِمْ - اِشْتَدّ .
أمر	ستة	وصل	اِستغفِرْ – اِسْتَخْرِجْ - اِسْتَفْسِرْ .

وأما الأسماء المبدوءة بهمزة ، فتكون همزتها همزة قطع ، ماعدا مصادر الأفعال الخماسية والسداسية ، حيث تكون همزتها همزة وصل ، فمثال الخماسى: انتصار (مصدر انتصر)، وانتقام (مصدر انتقم)، واشتداد (مصدر اشتدّ)؛ ومثال السداسية: استخراج (مصدر استخرج)، واستغفار (مصدر استغفر) ؛ ماعدا

سبعة أسماء ، وهى : ابن ، وابنة ، واثنان ، واثنتان ، وامرؤ ، وامرأة ، وايم الله فى القسم ، حيث تكون همزتها أيضاً همزة وصل .

ويبدو من عرضنا السابق ، أن الكلمات المبدوءة بهمزة وصل ، تكاد تكون محصورة ، ولذلك يمكنك معرفة هذه الكلمات ، وتكون همزة ما خلاها همزة قطع .

2- كتابة الهمزة فى وسط الكلمة :

قلنا فى أثناء الحديث عن محاولات التقعيد للهمزة وتيسيرها ، إن الدكتور رمضان عبد التواب وقفنا – من خلال قاعدة الأقوى لكل الهمزات للأستاذ بشير محمد سلمو ، ومن خلال قاعدة كراهة توالى الأمثال للدكتور رمضان نفسه –على قاعدةٍ لكتابة الهمزة ، فالهمزة التى تكون فى وسط الكلمة - اسما كانت أو فعلا - ينظر إلى حركتها هى نفسها وحركة الحرف الذى يسبقها ، وتكتب على ما يوافق أقوى الحركتين . والكسرة هى أقوى الحركات ، تليها الضمة فالفتحة ؛ أما السكون فهى أضعف من الحركات كلها .

والكسرة يناسبها أو يوافقها الياء (النبرة)، والضمة يوافقها الواو ، والفتحة يوافقها الألف . أما السكون فلا يوافقها شيء من الحروف . وبناء على هذا فإن الهمزة ترسم على ياء (نبرة) ، وعلى واو، وعلى ألف. وإذا لم ترسم على واحد من هذه الحروف الثلاثة ، فإنها تكتب مفردة على السطر.

ونحب أن نشير إلى أن كتابة الهمزة على ياء هو قول القدماء ، أما المحدثون فكانوا يقولون تارة إنها (الهمزة) مكتوبة على ياء ، وتارة أخرى مكتوبة على نبرة . فالقول بكتابة الهمزة على ياء عند المحدثين مرادف للقول بكتابتها على نبرة. والنبرة هى سِنٌّ صغيرة تشبه سن حَرْفَىْ الصاد والضاد . وسبب الخلاف بين القائلين بكتابة الهمزة على ياء، والقائلين بكتابتها على نبرة، أن الياء فى أول

الكلمة ووسطها تكتب نبرة، (أى : سِنّاً صغيرة) تحتها نقطتان ، والهمزة فى وسط الكلمة تكتب فوق ياء ليس تحتها نقطتان ، وهذا ما دعا القائلين بكتابتها على نبرة إلى القول بذلك .

والراجح عندى أن يقال إنها (الهمزة) تكتب على ياء ، فإذا كانت الياء فى وسط الكلمة ، حذفت النقطتان اللتان تكونان تحتها . ويؤكد كلامى أن الهمزة فى نحو : قَارِئ ويُقْرِئ ليست مرسومة على نبرة فى الحقيقة ؛ لأن الشكل الذى رسمت عليه يسمى ياء ، كما فى نحو يشترى، والمشترى ، فنحن لا نسمى آخر حرف فى يشترى والمشترى نبرة ، وإنما نسميه ياء ، فإذا رسمت عليه همزة فى مثل : قارئ ويُقْرِئ فهى مرسومة على ياء وليست مكتوبة على نبرة فى التقدير الصحيح . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الهمزة ترسم على واو ، وألف، وهما حرفان، وهذا يعنى أنها ترسم على حروف فى اللغة ، ولذلك فالأقرب إلى المعقول أن يقال إنها (الهمزة) فى نحو : قارئ ويقرئ ، مرسومة على ياء .

ولمزيد من التيسير على المتعلم فى فهم كتابة الهمزة المتوسطة ، قمت–وهذه من الإضافات التى تقدمها هذه الدراسة–بعمل جدولين، الأول مكون من عمودين : أحدهما رأسي، والآخر أفقي ، ووضعت فى العمود الرأسي حركات الهمزة مُرَتَّبَة بحسب قوتها فى أربعة مربعات ، ووضعت فى العمود الأفقي حركات الحرف (الصحيح والمعتل المتحرك فقط) الذي يسبقها فى أربعة مربعات أيضاً ، ويمثل المربع الناتج عن تقاطع كل حركة من حركات الهمزة ، مع كل حركة من حركات الحرف الذي يسبقها ، موضع كتابة الهمزة ، وقد ذكرت - بالإضافة إلى موضع كتابة الهمزة فى هذا المربع - مثالاً لتأكيد الفكرة .

وإليك هذا الجدول :

حركة الحرف السابق / حركة الهمزة	الكسرة	الضمة	الفتحة	السكون
السكون	على ياء (نبرة) المستهزِئين	على ياء (نبرة) سُئِلَ	على ياء (نبرة) تَطْمَئِن	على ياء (نبرة) أَسْئِلَة
الضمة	على ياء (نبرة) سَنُقْرِئُك	على واو نُؤْم	على واو رَؤُفَ	على واو أَفْؤُس
الفتحة	على ياء (نبرة) فِئَة	على واو يُؤَدِّى	على ألف سَأَلَ	على ألف نَشْأَة
السكون	على ياء (نبرة) بِئْسَ	على واو لُؤْم	على ألف وَأْد	×

ويتضح من قراءة الجدول السابق ما يلي :

1 - إذا كانت حركة الهمزة هي الكسرة، وحركة الحرف الذي يسبقها الكسرة، رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل: المستهزِئِين (منصوبة أو مجرورة) ، نحو :

أ - كفى الله رسوله المستهزِئِين (منصوبة) .

ب - لا تعبأ بكلام المستهزئين (مجرورة) .

2-وإذا كانت حركة الهمزة الضمة ، وحركة الحرف الذي يسبقها الكسرة ، رسمت الهمزة أيضا على ياء (نبرة) ، مثل : سنقرئك ، فى قوله تعالى :

﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰٓ﴾ [سورة الأعلى: الآية 6]

3-وإذا كانت حركة الهمزة الفتحة ، وحركة الحرف الذي يسبقها الكسرة، رسمت الهمزة أيضاً على ياء (نبرة)، مثل: فئة ، فى قولنا :

هذه فِئَة قليلة

4-وإذا كانت حركة الهمزة السكون ، وحركة الحرف الذى يسبقها الكسرة ، رسمت الهمزة أيضاً على ياء (نبرة) ، مثل: بئس ، فى قولنا :

بِئْسَ خلقاً الغدر

وإذاً فإذا كانت حركة الهمزة الكسرة أو الضمة أو الفتحة أو السكون ، وكانت حركة الحرف الذى يسبقها هى الكسرة - رسمت الهمزة على ياء (نبرة) .

5-وإذا كانت حركة الهمزة الكسرة ، وحركة الحرف الذى يسبقها الضمة ، رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل : سُئِلَ، فى قولنا :سُئِلَ الطالب سؤالا صعبا .

6-وإذا كانت حركة الهمزة الضمة ، وحركة الحرف الذى يسبقها الضمة، رسمت الهمزة على واو ، مثل : نُؤُم (جمع نئوم) فى قولنا :القوم نُؤُم .

7-وإذا كانت حركة الهمزة الفتحة ، وحركة الحرف الذى يسبقها الضمة ، رسمت الهمزة على واو ، مثل : يُؤَدِّى ، فى قولنا :

يُؤَدِّى محمد عمله على خير وجه .

8-وإذا كانت حركة الهمزة السكون ، وحركة الحرف الذى يسبقها الضمة ، رسمت الهمزة على واو ، مثل : لُؤْم ، فى قولنا :

اللُؤْم خلق مذموم .

9-وإذا كانت حركة الهمزة الكسرة ، وحركة الحرف الذى يسبقها الفتحة ، رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل : تَطْمَئِنُّ ، فى قولنا :

بذكر الله تَطْمَئِنُّ القلوب .

10-وإذا كانت حركة الهمزة الضمة ، وحركة الحرف الذى يسبقها الفتحة ، رسمت الهمزة على واو ، مثل : رَؤُفَ ، فى قولنا :

رَؤُفَ الوالد بولده .

11-وإذا كانت حركة الهمزة الفتحة ، وحركة الحرف الذي يسبقها الفتحة ، رسمت الهمزة على ألف ، مثل : سَأَلَ ، فى قولنا :

سَأَلَ الأستاذ الطالب سؤالا.

12 - وإذا كانت حركة الهمزة السكون ، وحركة الحرف الذي يسبقها الفتحة ، رسمت الهمزة على ألف ، مثل : وَأْد ، فى قولنا :

حرَّم الإسلام وَأْدَ البنات .

13 - وإذا كانت حركة الهمزة الكسرة ، وحركة الحرف الذى يسبقها السكون ، رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل: أَسْئِلَة ، فى قولنا :

أَسْئِلَة الامتحان ليست صعبة .

14 - وإذا كانت حركة الهمزة الضمة ، وحركة الحرف الذى يسبقها السكون ، رسمت الهمزة على واو ، مثل : أَفْؤُس ، فى قولنا :

الأَفْؤُس جمع فأس .

15 - وإذا كانت حركة الهمزة الفتحة ، وحركة الحرف الذى يسبقها السكون ، رسمت الهمزة على ألف ، مثل : نَشْأَة ، فى قولنا :

كيف كانت نَشْأَةُ اللغة ؟

16 – وإذا كانت حركة الهمزة السكون ، فإنه لا يمكن أن تكون حركة الحرف الذى يسبقها السكون ؛ لأن اللغة العربية لا يلتقى فيها ساكنان .

هذا، ويمكنك قراءة الجدول السابق بادئاً بحركة الحرف الذى يسبق الهمزة ، وستحصل على النتائج نفسها ؛ لأن الكسرة تعد أقوى الحركات سواء أكانت هى نفسها حركة للهمزة ، وكان الحرف الذى يسبق الهمزة مضموماً أو مفتوحاً أو ساكناً ؛ أم كانت هى نفسها (الكسرة) حركة للحرف الذى يسبق الهمزة ، وكانت الهمزة مضمومة أو مفتوحة أو ساكنة .

ويمكن قراءة الجدول السابق قراءة عميقة ، واستخلاص النتائج الآتية :

1- إذا كانت حركة الهمزة الكسرة فإنها تكتب على ياء (نبرة) مهما كانت حركة الحرف الذى يسبقها (الكسرة أو الضمة أو الفتحة أو السكون) .

2- إذا كانت حركة الحرف السابق الكسرة فإن الهمزة تكتب على نبرة مهما كانت حركتها هى نفسها .

3- إذا كانت الهمزة ساكنة فإنها تكتب على ما يوافق حركة الحرف الذى يسبقها ، فتكتب على ياء (نبرة) إن كانت حركة الحرف السابق الكسرة ، وتكتب على واو إن كانت حركته الضمة، وتكتب على ألف إن كانت حركته الفتحة.

4- إذا كان الحرف السابق ساكناً،فإن الهمزة تكتب على ما يوافق حركتها هى نفسها، فإن كانت مكسورة كتبت على ياء (نبرة)،وإن كانت مضمومة كتبت على واو،وإن كانت مفتوحة كتبت على ألف.

5- إذا كانت حركة الهمزة الضمة فإنها تكتب على واو ، إلا أن تكون حركة الحرف السابق الكسرة ، فإنها تكتب فى هذه الحالة على ياء (نبرة) .

6- إذا كانت حركة الحرف السابق الضمة ، فإن الهمزة تكتب على واو، إلا أن تكون حركتها هى الكسرة، فإنها تكتب على ياء (نبرة).

7- إذا كانت حركة الهمزة الفتحة فإنها تكتب على ألف، إلا أن تكون حركة الحرف السابق الكسرة أو الضمة ، فإنها تكتب على ياء (نبرة) إن كان الحرف السابق مكسوراً ، وتكتب على واو إن كان مضموماً .

8- إذا كانت حركة الحرف السابق الفتحة، فإن الهمزة تكتب على ألف ، إلا أن تكون حركتها هى نفسها الكسرة أو الضمة ، فإن كانت حركتها الكسرة كتبت على ياء (نبرة) ، وإن كانت حركتها الضمة كتبت على واو .

هذا ، ويمكن الاستعانة باللون لمزيد من العمق فى قراءة جدول كتابة الهمزة المتوسطة ، ويكون ذلك على النحو التالي :

1- يتم تلوين الكسرة باللون الأزرق مثلاً،والضمة باللون الأحمر ، والفتحة باللون الأخضر ، والسكون باللون الأصفر.

2- يتم تلوين المربع المشتمل على موضع كتابة الهمزة بلون الحركة التى كتبت الهمزة على ما يوافقها (الحركة) ، فَتُلَوَّن المربعات التى كتبت فيها الهمزة على ياء (نبرة) بلون الكسرة ؛ لأن الهمزة كتبت فى هذه المربعات على ما يوافق حركة الكسرة وهو الياء أو النبرة ؛ وتُلَوَّن المربعات التى كتبت فيها الهمزة على واو بلون الضمة وهو الأحمر ؛ لأن الهمزة كتبت على ما يوافق حركة الضمة وهو الواو ، وتُلَوَّن المربعات التى كتبت فيها الهمزة على ألف بلون الفتحة وهو الأخضر ؛ لأن الهمزة كتبت على ما يوافق حركة الفتحة وهو الألف ، ويلون المربع الذى يشتمل على علامة × بلون السكون وهو الأصفر. أما المربع المقسوم مثلثين (أحدهما يشتمل على حركة الهمزة والآخر يشتمل على حركة الحرف السابق) فيترك بغير تلوين ؛ ويكون جدول كتابة الهمزة المتوسطة بعد التلوين **على النحو التالى :**

حركة الحرف السابق / حركة الهمزة	الكسرة	الضمة	الفتحة	السكون
الكسرة	على ياء (نبرة) المستهزِئِين	على ياء (نبرة) سُئِلَ	على ياء (نبرة) تَطْمَئِن	على ياء (نبرة) أَسْئِلَة
الضمة	على ياء (نبرة) سَنُقْرِئُك	على واو نُؤُم	على واو رَؤُفَ	على واو أَفْؤُس
الفتحة	على ياء (نبرة) فِئَة	على واو يُؤَدِّى	على ألف سَأَلَ	على ألف نَشْأَة
السكون	على ياء (نبرة) بِئْسَ	على واو لُؤْم	على ألف وَأْد	×

ويتضح من الجدول ما يلى :

1-أن هناك أربعة مربعات زرقاء (من مربعات مواضع كتابة الهمزة) رأسية ، وأربعة أفقية ، كتبت فيها الهمزة على ياء (نبرة) .

2- أن هناك ثلاثة مربعات حمراء رأسية ، وثلاثة حمراء أفقية ، كتبت فيها الهمزة على واو.

3- أن هناك مربعين أخضرين رأسيين،ومربعين أخضرين أفقيين ، كتبت فيها الهمزة على ألف .

4- أن هناك مربعاً واحداً أصفر، يخلو من كتابةٍ للهمزة على أى موضع ؛ لأن الهمزة إذا جاءت فى وسط الكلمة ساكنة فإن الحرف السابق لا يكون ساكناً والعكس بالعكس .

ويمكن من خلال هذه الوسيلة البصرية أن نقول للمتعلم الناشئ :

إن كتابة الهمزة المتوسطة على ياء (نبرة) يساوى 4 أزرق × 4 أزرق ، وكتابتها على واو يساوى 3 أحمر× 3 أحمر، وكتابتها على ألف يساوى 2 أخضر× 2 أخضر؛ فالرقم يشير إلى عدد المربعات ، واللون يشير إلى موضع كتابة الهمزة . ويمكن من خلال هذا أن نطلب من المتعلم الناشئ أن يحفظ الجدول ملوَّناً ، ويؤتى له بالجدول فارغا ويطلب منه تلوينه ، ثم يستطيع من خلال التلوين كتابة حركات الهمزة وحركات الحرف الذى يسبقها ثم يقوم بكتابة مواضع الهمزة فى المربعات التى قام بتلوينها.

أما الجدول الثانى من جَدْوَلَىْ كتابة الهمزة المتوسطة ، فيتكون من عمودين أيضاً ، أحدهما رأسي ، والآخر أفقي ، وضعتُ فى العمود الرأسي حركات الهمزة مرتبة بحسب قوتها فى ثلاثة مربعات ، ووضعت فى العمود الأفقي الحروف

السابقة على الهمزة ، وهى حروف العلة الثلاثة (الألف والواو والياء) وهى ساكنة، ويمثل المربع الناتج عن تقاطع كل حركة من حركات الهمزة ، مع كل حرف علة ساكن - موضع كتابة الهمزة.

وإليك هذا الجدول :

الحرف السابق / حركة الهمزة	الكسرة	الضمة	الفتحة	السكون
الكسرة	على ياء (نبرة) (بشيئك)	على ياء (نبرة) فى ضوْئِه	على ياء (نبرة) متفائِل	
الضمة	على ياء (نبرة) هذا شيْئُك	على السطر هذا ضوْءُ ه	على واو تفاؤُل	
الفتحة	على ياء (نبرة) إنَّ شيْئَك	على السطر إنَّ ضوْءَ ه	على ألف تفاءَل(أصلها تفاأل)	

ويتضح من قراءة الجدول السابق ما يلى :

1- إذا كان الحرف السابق على الهمزة ياءً ساكنة ، فإن الهمزة ترسم على ياء (نبرة) مهما كانت حركتها ؛ ولا داعي لأن نشغل ذهن المتعلم بأن كتابة الهمزة على ياء (نبرة) فى هذه الحالة يعد استثناءً من القاعدة ؛ لأننا سنعتبر أن حروف العلة إذا سبقت الهمزة وهى ساكنة-لها قاعدة خاصة بها .

2- إذا كان حرف العلة السابق على الهمزة هو الواو الساكنة ، فإن الهمزة ترسم على السطر إذا كانت حركتها هى نفسها الفتحة أو الضمة ، وترسم على ياء إذا كانت هى نفسها مكسورة . أما رسمها على السطر إذا كانت مفتوحة فذلك استثناء من القاعدة عند علماء الرسم الإملائي، وأما رسمها على السطر إذا كانت مضمومة فيكون للتخلص من التقاء الواوين ، إذ أصلها : هذا ضوؤه.

وإذا كانت الهمزة المسبوقة بواو ساكنة ترسم فى حالتين (من

ثلاث حالات) على السطر ، عندما تكون مفتوحة أو مضمومة ، فإن الأَوْلَى عندي - أن نلحق الحالة الثالثة التى تكتب فيها الهمزة على ياء (نبرة) بهاتين الحالتين ؛ تيسيراً على المتعلم ، فنكتبها على السطر أيضاً .

3-إذا كان حرف العلة السابق على الهمزة هو الألف اللينة (وهى ساكنة دائماً) رُسِمَت الهمزة على ما يوافق حركتها هى نفسها ، فإن كانت مكسورة رُسِمَت على ياء (نبرة) ، وإن كانت مضمومة رُسِمَت على واو ، وإن كانت مفتوحة رسمت على ألف فى الأصل ، ثم تحذف الألف ؛ كراهة توالى ألفين ، وترسم الهمزة على السطر.

وبناءً على هذه القراءة للجدول ، فإن الهمزة المسبوقة بياء ساكنة تكتب على ياء (نبرة) مهما كانت حركتها هي نفسها ، والهمزة المسبوقة بواو ساكنة تكتب على السطر مهما كانت حركتها ؛ أما الهمزة المسبوقة بألف لينة (ساكنة) فإنها تكتب على ما يوافق حركتها هي نفسها .

وإذا كانت كتابة الهمزة المتوسطة ، تتوقف على حركة الهمزة ، وحركة الحرف الذى يسبقها ، فإنها تتوقف أيضاً على الحرف اللاحق أو التالى للهمزة ، إن كان من جنس ما رسمت عليه الهمزة. والهمزة فى وسط الكلمة لا ترسم إلا على ألف، أو واو، أو ياء (نبرة) ، فإذا كانت الهمزة مرسومة على ياء (نبرة) ، لم تتأثر فى رسمها بالحرف التالى لها ، وإن كان بعض القدماء يرون أن الهمزة المرسومة على ياء (نبرة) ، تؤثر فى الحرف الذى يليها إن كان ياء، حيث يحذفون الياء الواقعة بعد همزة مرسومة على ياء (نبرة) ؛ كراهة توالى الأمثال.

أما إذا كانت الهمزة مرسومة فوق ألف ، وكان الحرف التالى لها ألفاً ، فإن هذا يؤدى إلى توالى ألفين ، وهذا مكروه فى الخط العربى ، ويكون التخلص منه بإحدى طريقتين :

✓ الأولى : أن تُحْذَفَ إحدى الألفين ، وترسم مَدَّة فوق الألف الباقية؛ للدلالة على المحذوفة

✓ والثانية : أن تحذف الألف التى فوقها همزة ، وتكتب الهمزة على ياء (نبرة) إن كان ما قبلها من الحروف يوصل بما بعدها ؛ وتكتب على السطر ، إن كان ما قبلها لا يوصل بما بعدها .

فالفعل " قرأ " عند إسناد ألف الاثنين إليه ، سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أم أمراً ، يصبح :

قَرَأَا (فى الماضى) ويَقْرَأَان (فى المضارع)

واِقْرَأَا (فى الأمر)

فتتوالى ألفان : الألف التى فوقها همزة ، وتمثل لام الفعل ، وألف الاثنين ، وللتخلص من تواليهما على الطريقة الأولى ، تحذف إحداهما ، وتبقى الأخرى ، ونضع فوقها مَدَّة ، فتصبح صورة الفعل بعد الحذف ، هكذا :

قَرَآ (فى الماضى) ويَقْرَآن (فى المضارع)

واِقْرَآ (فى الأمر)

وللتخلص من توالى الألفين على الطريقة الثانية ، تحذف الألف التى فوقها همزة ، وتكتب الهمزة على السطر ؛ لأن ما قبلها وهو حرف الراء لا يوصل بما بعدها، وهو ألف الاثنين ، ويكتب الفعل هكذا :

قَرَءَا (فى الماضى) ويَقْرَءَان (فى المضارع)

واِقْرَءَا (فى الأمر)

فإن كان ما بعد الهمزة من الحروف يوصل بما قبلها ، رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، فالفعل " ملأ " بعد إسناد ألف الاثنين إليه ، يكتب هكذا :

مَلَئَا (فى الماضى) ويَمْلَئَان (فى المضارع)

وامْلَئَا (فى الأمر)

لأن اللام قبل الهمزة توصل بألف الاثنين بعدها . غير أن هذه الطريقة (الثانية) غير شائعة فى الكتابة .

ومن الألفات التى تقع بعد همزة مرسومة فوق الألف فى الأفعال ما يأتى :

1 - ألف ما جاء على وزن " فَاعَلَ " من الأفعال الصحيحة المهموزة فى أولها ، فالفعل أخذ ، إذا جئنا منه بفعل على وزن " فَاعَل " أصبح الفعل هكذا :أَاخَذَ

ويكون التخلص من توالى الألفين فى هذه الحالة بحذف إحداهما ، وكتابة مَدَّة فوق الألف الباقية ، فيصبح الفعل :آخَذَ

ولا يجوز-فى رأيي-فى هذه الحالة اتباع الطريقة الثانية فى التخلص من توالى الألفين ؛ لأنه لا يوجد حرف قبل الهمزة المرسومة فوق ألف.

2 - ألف ما جاء على "تَفَاعَل" من الأفعال الصحيحة المهموزة فى أولها، فالفعل أكل ، إذا جئنا منه بفعل على "تفاعل" ، يصبح الفعل هكذا :تَأَاكَلَ

ويكون التخلص من توالى الألفين فى هذه الحالة بحذف إحداهما وكتابة مَدَّة فوق الألف الباقية ، فيصبح الفعل على النحو التالى :تَآكَلَ

ويجوز أيضاً حذف الألف التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) ؛ لأن ما قبلها (التاء) يوصل بما بعدها (الألف) ، فيكتب الفعل على هذه الصورة: تَئَاكَلَ غير أن كتابة الفعل بهذا الشكل غير شائعة .

ومن الألفات التى تقع بعد همزة مرسومة فوق الألف فى الأسماء ما يأتى :

1 - ألف اسم الفاعل ، إذا كان اسم الفاعل من فعل صحيح مهموز الأول ؛ فاسم الفاعل من أَخَذَ هو :أَاخِذ.

ويكون التخلص من توالى الألفين هنا بحذف إحداهما ، وكتابة مدة فوق الألف الباقية ، فيكتب اسم الفاعل هكذا :آخِذ

ولا أُحِبُّ فى هذه الحالة –وإن كان جائزا–اتباع الطريقة الثانية فى التخلص من توالى الألفين ؛ لأنه ليس قبل الألف المهموزة حرف ، كما سبق أن أشرت فى حديثى عما جاء على وزن فَاعَلَ من الأفعال .

2 - ألف ما جاء على فَعَالَة من المصادر ، فمصدر الفعل ضَؤُلَ ، هو :ضَأَالَة

ويكون التخلص من توالى الألفين فى هذا المصدر بحذف إحداهما ، ووضع مَدَّة فوق الألف الباقية للدلالة على المحذوفة ، فيكتب هكذا :ضَآلَة

ويمكن التخلص من توالى الألفين بالطريقة الثانية ، فتحذف الألف التى فوقها همزة ، وتكتب الهمزة على ياء (نبرة) ؛ لأن ما بعدها يوصل بما قبلها ، فيكتب المصدر هكذا :ضَئَالَة

ولكن هذا الشكل الكتابى غير شائع .

3–ألف ما جاء على فَعَلَان من المصادر،فمصدر الفعل شَنَأَ أو شَنِئَ ،

هو : شَنَأَان

ويكون التخلص من توالى الألفين بالطريقة الأولى ، فيكتب المصدر هكذا : شَنَآن

ويجوز التخلص من تواليهما بالطريقة الثانية ، فيصبح المصدر :شَنَئَان

4 - ألف المثنى ، فمثنى كلمة " مَلْجَأ " فى حالة الرفع ، هو :مَلْجَأَان

ويكون التخلص من توالى الألفين بالطريقة الأولى ، فتكتب الكلمة هكذا : مَلْجَآن

ويجوز التخلص من تواليهما بالطريقة الثانية ، فتكتب هكذا :مَلْجَئَان

5 - الألف التى تفرق بين المفرد والجمع فى نحو : مكتب و مكاتب ، ومسجد ومساجد ، فإذا كانت فاء الكلمة (الحرف الثانى) ، وهى مفردة ، همزة فوق ألف، فإن جمع هذه الكلمة سيؤدى إلى توالى ألفين، فكلمة مَأْخَذ تجمع على :مَأَاخِذ

ويكون التخلص من تواليهما بالطريقة الأولى ، فتكتب الكلمة هكذا :مَآخِذ

وعلى الرغم من أنه يجوز فى هذه الحالة التخلص من توالى الألفين بالطريقة الثانية ، فتكتب الهمزة على ياء (نبرة) هكذا :مَئَاخِذ

فإن هذا الشكل فى الكتابة غير شائع .

6 - الألف التى تكون مع التاء لجمع الكلمة المفردة المؤنثة ، فكلمة "مُفَاجَأة " مثلاً إذا جمعت بالألف والتاء ، أصبحت :مُفَاجَأَات

ويتم التخلص من توالى الألفين بحذف إحداهما وكتابة مَدَّة فوق الألف الباقية (الطريقة الأولى) ، وتكتب الكلمة هكذا :مُفَاجَآت

ويمكن التخلص من توالى الألفين بحذف الألف التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) ، لأن ما بعدها يوصل بما قبلها (الطريقة الثانية) ، وتكتب الكلمة هكذا :مُفَاجَئَات

غير أن هذا الاستعمال قليل .

وهنا يجب التنبيه على شيء مهم فى كتابة الهمزة ، وهو الفرق بين كتابة الكلمة المشتملة على همزة فوق ألف وبعدها ألف ، والكلمة المشتملة على همزة فوق ألف وقبلها ألف ، فالأفعال الآتية :يَتَفَاأَل، و يَقْرَأَان ، و يَمْلأَان

يكتب أولها هكذا : يَتَفَاءَ ل

ويكتب الثانى هكذا : يَقْرَآن أو يَقْرَءَان

ويكتب الثالث هكذا :يَمْلآن أو يَمْلَئَان

وهذا يعنى أن الهمزة المرسومة فوق ألف إذا جاءت الألف اللينة قبلها ، رسمت على السطر كما فى : يَتَفَاءَل

لأن الألف اللينة لا توصل بما بعدها من الحروف ؛ وإذا جاءت الألف اللينة بعدها (الهمزة)، فإما أن ترسم مدة على ألف ، وتحذف الألف الثانية ، مثل : يَقْرَآن و يَمْلآن

وإما أن تحذف الألف التى فوقها همزة ، وترسم الهمزة على السطر إن كان ما بعدها لا يوصل بما قبلها ، مثل : يَقْرَءَان

وترسم على ياء (نبرة) إن كان ما بعدها يوصل بما قبلها، مثل :يَمْلَئَان

ويمكن أن نبين الفرق بين الهمزة المرسومة فوق ألف وقبلها ألف لينة، والهمزة المرسومة فوق ألف وبعدها ألف لينة ، بالمعادلات الأربعة الآتية :

1 - ألف فوقها همزة + ألف لينة = ألف فوقها مدة .

أ + ا = آ

5. -ألف فوقها همزة + ألف لينة = همزة على السطر.

أ + ا = ء

6. - ألف فوقها همزة + ألف لينة = همزة على ياء (نبرة) .

أ + ا = ئ

4 - ألف لينة + ألف فوقها همزة = همزة على السطر.

ا + أ = ء

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك كلمات تقع فيها الهمزة بين ألفين، والأصل أن ترسم الهمزة فى هذه الحالة على ألف ، مثل :

مَسَا أَا ت (جمع مَسَاءَة)

و برا أا ت (جمع براءة)

و يا أا ت (جمع ياء)

ولكن لكراهة توالى الأمثال تحذف الألف التى فوقها همزة ، وترسم الهمزة على السطر، هكذا :

مَسَاءا ت و براءا ت و ياءا ت

أو تحذف إحدى الألفين : الثانية أو الثالثة ، وترسم مدة فوق الألف الباقية ، على النحو التالى :

مَسَاآت و براآت و ياآت

وسبب كتابة هذه الجموع على هذين الشكلين (مساءات ومساآت ، ... إلخ) أن الهمزة المرسومة فوق ألف وقعت بعد ألف لينة ، ووقعت فى الوقت نفسه قبل ألف الجمع ، فإذا وضعنا فى الاعتبار - فى رسم الهمزة- الألف التى تسبقها رسمت الهمزة عل السطر، وفقا للمعادلة الرابعة (ا + أ = ء) ، وإذا وضعنا فى الاعتبار الألف التى تليها جاز رسم الهمزة مدة فوق ألف وفقاً للمعادلة الأولى (أ + ا = آ) ، وجاز رسمها همزة على السطر وفقاً للمعادلة الثانية . أما إذا كانت الهمزة مرسومة فوق واو، وكان الحرف التالي لها واواً ، فإن هذا يؤدى إلى توالى واوين ، وهذا مكروه فى الخط العربى ، ويكون التخلص منه بطريقة واحدة ، تتمثل فى حذف الواو التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) إن كان ما بعدها من الحروف يوصل بما قبلها ، وكتابتها (الهمزة) على السطر، إن كان ما بعدها لا يوصل بما قبلها .

والواو التى تقع بعد همزة مرسومة فوق الواو فى الأفعال ، هي واو الجماعة ، فالفعل " قرأ " عند إسناد واو الجماعة إليه ، سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أم أمراً، تكون همزته مضمومة وقبلها الراء مفتوحة ، فترسم همزته على واو ، هكذا :

قَرَؤُوا (فى الماضى)

و يَقْرَؤُون (فى المضارع)

و اِقْرَؤُوا (فى الأمر)

فيترتب على هذا توالى واوين ، ويكون التخلص منهما بحذف الواو التى فوقها همزة وكتابة الهمزة على السطر ؛ لأن ما قبلها وهو الراء ، لا يوصل بما بعدها وهو الواو ، ويكتب الفعل هكذا :

قَرَءُ وا (فى الماضى)

و يَقْرَءُون (فى المضارع)

و اِقْرَءُوا (فى الأمر)

وإذا كان ما بعد الهمزة المرسومة فوق واو يوصل بما قبلها ، كما فى الفعل "ملأ " بعد إسناد واو الجماعة إليه – رسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، هكذا :

مَلَئُوا (فى الماضى)

و يَمْلَئُون (فى المضارع)

و امْلَئُوا (فى الأمر)

أما الواو التى تقع بعد همزة مرسومة فوق واو فى الأسماء ، فهي ثلاثة أنواع :

1 – واو فَعُول التى (فَعُول) تكون من الفعل الثلاثي المهموز فى وسطه ، فصيغة فعول من سأل مثلاً ، هي :

سَؤُول

بكتابة الهمزة فوق الواو ؛ لأنها مضمومة ، والسين قبلها مفتوحة ، ويكون التخلص من توالى الواوين بحذف الواو التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) ؛ لأن السين قبلها توصل بالواو بعدها ، فتكتب الكلمة هكذا :سَئُول

فإذا كان ما قبل الهمزة لا يوصل بما بعدها ، رسمت الهمزة على السطر، مثل : رَءُوف

2 - واو اسم المفعول من الفعل الثلاثي المهموز فى وسطه ، فاسم المفعول من الفعل سأل ، هو :مَسْؤُول

بكتابة الهمزة فوق واو ؛ لأنها مضمومة ، والسين قبلها ساكنة . ويكون التخلص من توالى الواوين بحذف الواو الأولى، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) ؛ لأن ما قبل الهمزة يوصل بما بعدها ، فتكتب الكلمة هكذا :مَسْئُول

3 - واو ما جاء على" فُعُول" من الجموع ، وكان مفرده مهموز العين ، فكلمة رأس تجمع على :رُؤُوس

بكتابة الهمزة فوق واو ؛ لأنها مضمومة وما قبلها مضموم . ويتم التخلص من توالى الواوين بحذف الأولى وكتابة الهمزة على السطر ؛ لأن الراء قبلها لا توصل بالواو بعدها ، فتكتب الكلمة على النحو التالي :رُءُوس

فإن كان ما قبل الهمزة يوصل بما بعدها ، كتبت الهمزة على ياء (نبرة) ، كما فى نحو :

فُئُوس (جمع فَأْس)

و كُئُوس (جمع كَأْس)

وخلاصة ما سبق فى تأثر الهمزة فى كتابتها بالحرف التالي لها ، أنه إذا كانت الهمزة مرسومة فوق ألف وبعدها ألف، حذفت إحدى الألفين، ورسمت مَدَّة

فوق الألف الباقية ؛ للدلالة على المحذوفة . ويجوز التخلص من توالى الألفين بطريقة أخرى- وإن كانت غير شائعة- تتمثل فى حذف الألف التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) إن كان ما بعدها يوصل بما قبلها من الحروف ، وكتابتها على السطر إن كان ما بعدها لا يوصل بما قبلها . فإذا كانت الهمزة مرسومة فوق واو وبعدها واو ، حذفت الواو التى فوقها همزة ، ورسمت الهمزة على ياء (نبرة) ، إن كان ما بعدها يوصل بما قبلها ؛ ورسمت على السطر إن كان ما قبلها لا يوصل بما بعدها .

3-**كتابة الهمزة فى آخر الكلمة :**

تكتب الهمزة فى آخر الكلمة (المتطرفة) على ما يوافق حركة الحرف الذى يسبقها ، وذلك لأن آخر حروف الكلمة يعد ساكناً ، والسكون أضعف من الحركات. فتكتب الهمزة على ياء (نبرة) إن كان ما قبلها مكسوراً ، مثل :

يُقْرِئَ (فى الأفعال) وقَارِئَ (فى الأسماء)

وتكتب على واو إذا كان ما قبلها مضموماً ، مثل :

جَرُؤَ (فى الأفعال) وامْرُؤَ (فى الأسماء)

وتكتب على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً ، مثل :

قَرَأَ (فى الأفعال) وسَبَأَ (فى الأسماء)

وتكتب على السطر إذا كان ما قبلها ساكناً ، مثل :

يسيء (فى الأفعال) مِلْء (فى الأسماء)

لأنه ليس لها مكان تُرْسَمُ عليه فى هذه الحالة .

وإذاً فليست هناك صعوبة فى كتابة الهمزة المتطرفة أو التى تقع فى آخر الكلمة . وأؤكد هنا أن الحركة الإعرابية للهمزة فى آخر الكلمة ليس لها أثر فى

كتابتها ، فالفعل يقرأ مثلا ، تكتب همزته على ألف ؛ لأن ما قبلها (الراء) مفتوح، سواء كان مرفوعاً،مثل :هو يَقْرَأُ أو منصوباً، مثل:لن يَقْرَأَ أو مجزوماً، مثل : لم يَقْرَأْ

فلا تَكْتُبْ : محمد يقرؤ بهمزة فوق واو ، بدعوى أن الهمزة مضمومة وما قبلها مفتوح ، والضمة أقوى من الفتحة .

وكذلك الأسماء ، فكلمة ملجأ تكتب بهمزة فوق ألف ، سواء كانت مرفوعة ، مثل: هذا مَلْجَأُ الجنود أو منصوبة ، مثل : رأيت مَلْجَأَ الجنود أو مجرورة ، مثل : مررت بملْجَأِ الجنود

فلا نكتب : هذا ملجؤ الجنود ، بهمزة فوق واو ، بدعوى أن الهمزة مضمومة ، والجيم قبلها مفتوحة ، والضمة أقوى من الفتحة . ولا نكتب: مررت بملجئ الجنود،بهمزة فوق ياء، بدعوى أن الهمزة مكسورة، والكسرة أقوى من الفتحة قبلها.

غير أن الهمزة المتطرفة تتأثر باللواصق التى تلحق بآخر الكلمة ، مثل: الضمائر ، وعلامات التثنية والجمع ، فتصبح الهمزة مع هذه اللواصق متوسطة ، وتنطبق عليها قاعدة الهمزة المتوسطة، فينظر إلى حركتها وحركة الحرف الذى يسبقها ، وترسم على ما يوافق أقوى الحركتين .

ونعرض الآن لهذه اللواصق وأثرها فى كتابة الهمزة المتطرفة :

1- **الضمائر :**

تسمى الضمائر التى تتصل بآخر الكلمة بالضمائر المتصلة ، وتنقسم ثلاثة أقسام: ضمائر رفع ، وضمائر نصب، وضمائر جر ، وتتصل ضمائر الرفع وضمائر النصب بالأفعال ، أما ضمائر الجر فلا تتصل إلا بالأسماء .

أ - ضمائر الرفع المتصلة :

لا يؤثر فى كتابة الهمزة من ضمائر الرفع المتصلة إلا ألف الاثنين ، و واو الجماعة ، سواء أكان الفعل ماضياً أم مضارعاً أم فعل أمر. فالفعل قرأ مثلاً عند إسناد ألف الاثنين إليه يصبح :

قَرَأَا (فى الماضى) ويَقْرَأَان (فى المضارع) واِقْرَأَا (فى الأمر)

ويتم التخلص من توالى الألفين بالطريقة الأولى كما سبقت الإشارة، فيصبح :

قَرَآ (فى الماضى) و يَقْرَآن (فى المضارع) و اِقْرَآ (فى الأمر)

أو بالطريقة الثانية ، وحينئذ يكتب هكذا :

قَرَءَا (فى الماضى) و يَقْرَءَان (فى المضارع) و اِقْرَءَا (فى الأمر)

وإذا كان ما قبل الهمزة فى الفعل يوصل بما بعدها ، كتبت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل :

مَلَئَا (فى الماضى) و يَمْلَئَان (فى المضارع) و اِمْلَئَا (فى الأمر)

وإن كان قليل الاستعمال .

وعند إسناد واو الجماعة إلى الفعل " قرأ " ، يكتب هكذا :

قَرَؤُوا (فى الماضى) و يَقْرَؤُون (فى المضارع) و اِقْرَؤُوا (فى الأمر)

ويتم التخلص من توالى الواوين بحذف الأولى ، وكتابة الهمزة على السطر؛ لأن ما بعدها لا يوصل بما قبلها ، هكذا :

قَرَءُوا (فى الماضى) و يَقْرَءُون (فى المضارع) و اِقْرَءُوا (فى الأمر)

فإذا كان ما قبل الهمزة فى الفعل يوصل بما بعدها ، كتبت الهمزة على ياء (نبرة) ، مثل :

مَلَئُوا (فى الماضى) و يَمْلَئُون (فى المضارع) و اِمْلَئُوا (فى الأمر)

ب - ضمائر النصب المتصلة :

لا يتأثر الفعل فى كتابة همزته باتصال ضمائر النصب به إلا إذا كان (الفعل) مضارعاً مرفوعاً، فترسم همزته فى هذه الحالة على واو،مثل :

الكتاب يَقْرَؤُه زيد . و القصة يَقْرَؤُها بكر . و الكتابان يَقْرَؤُهما علىّ ... إلخ .

فإذا كان الفعل ماضياً ، أو فعل أمر ، أو مضارعاً منصوباً ، أو مجزوماً ، ظلت همزته مرسومة على ألف ، مثل :

الكتاب قَرَأَه محمد . و هذا الكتاب اِقْرَأْه .

و هذا الكتاب لن يَقْرَأَه أحد . و هذا الكتاب لم يقرَأْه أحد .

جـ - ضمائر الجر المتصلة :

يتأثر الاسم فى كتابة همزته باتصال ضمائر الجر به ، وبموقعه الإعرابى ؛ لأن إعرابه يغير حركة الهمزة . فيكتب الاسم بهمزة فوق ياء (نبرة) إذا اتصلت به ياء المتكلم ، سواء كان مرفوعاً ، أو منصوباً ، أو مجروراً ، مثل : هذا ملجَئِى (مرفوعاً) رأيت ملجَئِى (منصوباً) مررت بملجَئِى (مجروراً)

ويكتب الاسم بهمزة فوق واو إذا اتصلت به الضمائر الأخرى ، وكان مرفوعاً ، مثل :هذا مَلْجَؤُك وملجَؤُه وملجَؤُها ... إلخ

لأن الهمزة مضمومة، وما قبلها مفتوح ، والضمة أقوى من الفتحة.

فإذا كان الاسم منصوباً رسمت همزته فوق ألف ، أو ظلت همزته مرسومة فوق الألف ، مثل :رأيت ملجَأَك وملجَأَه وملجَأَها ... إلخ

فإذا كان الاسم مجروراً رسمت همزته فوق ياء (نبرة) ، مثل :

مررت بملجَئِك وملجَئِه وملجَئِها ... إلخ

2 - علامات التثنية والجمع :

علامات التثنية هى الألف والنون فى حالة الرفع ، والياء والنون فى حالتي النصب والجر ، وعلامة الجمع هى الواو والنون فى الرفع ، والياء والنون فى حالتي النصب والجر لجمع المذكر السالم ، والألف والتاء لجمع المؤنث. وهذه العلامات إذا اتصلت بكلمة مختومة بهمزة جعلت همزتها همزة متوسطة .

وقبل أن نسوق الأمثلة ، يجب أن ننبه على أمر مهم ، وهو أن هناك فرقاً بين الألف والنون فى الفعل ، مثل : يكتبان ، والألف والنون فى الاسم ، مثل : كاتبان ؛ فالألف فى الفعل (يكتبان) ضمير ؛ لأنها تقوم مقام الاسم ، أما الألف فى الاسم (كاتبان) فهي حرف ، مجرد حرف يدل على التثنية . والنون فى الفعل حرف ، وكذا نون الاسم حرف ، غير أن النون فى الفعل علامة على الرفع ، فهي تدل على أن الفعل لم يسبقه ناصب ولا جازم ، أما النون فى الاسم فهي علامة على عدم إضافة الاسم إلى غيره من الأسماء . وقس على هذه التفرقة التفريق بين الواو والنون فى الفعل ، فى نحو : يضربون ، والواو والنون فى الاسم ، فى نحو : ضاربون.

أما عن علامات التثنية والجمع وأثرها فى كتابة الهمزة ، فإن الاسم المنتهى بهمزة فوق ياء (نبرة) لا يتأثر فى كتابة همزته بهذه العلامات . فالاسم : قارئ ، تكتب همزته فوق ياء (نبرة) إذا اتصلت به الألف والنون فى الرفع والياء والنون فى النصب والجر ، مثل :

هذان قارِئَانِ رأيت قارِئَيْنِ مررت بقارِئَيْنِ

وإذا اتصلت به الواو والنون فى الرفع ، والياء والنون فى النصب والجر ، مثل:

هؤلاء قارِئُون رأيت قارِئِين مررت بقَارِئِين

وإذا اتصلت به الألف والتاء ، مثل : قارِئات

فهمزة قارئ تكتب فوق ياء (نبرة) فى كل الأحوال، وسبب ذلك أن الراء قبل الهمزة مكسورة ، والكسرة أقوى الحركات ، ولذلك فمهما كانت حركة الهمزة ، فإنها (الهمزة) تكتب على ياء (نبرة) .

أما كلمة ملجأ مثلا فتكتب بعد تثنيتها فى حالة الرفع هكذا :مَلْجَأَان

وبالتخلص من توالى الألفين بالطريقة الأولى ، تكتب الكلمة على النحو التالى:مَلْجَآن

وبالتخلص من تواليهما بالطريقة الثانية ، تكتب الكلمة :مَلْجَئَان

وتكتب الكلمة بعد تثنيتها فى حالتي النصب والجر هكذا :

رأيت مَلْجَأَيْنِ و مررت بِمَلْجَأَيْنِ

لأن الهمزة مفتوحة ، وما قبلها مفتوح ، فترسم الهمزة على ألف ، وليس لياء التثنية أثر فى كتابتها .

ومثل كلمة ملجأ كلمة مكافأة، إذا جمعت، حيث تكتب : مُكَافَأَات

ويتم التخلص من توالى الألفين بالطريقة الأولى ، فتكتب الكلمة هكذا : مُكَافَآت

ويتم التخلص من توالى الألفين أيضاً بالطريقة الثانية ، فتكتب :مُكَافَئَات

هذا ، وقد عدّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة فى قراره الثانى الخاص بضوابط رسم الهمزة، فى دورته السادسة والأربعين (1978- 1979) –ألف المنصوب من بنية الكلمة ، بمعنى أن الاسم المختوم بهمزة إذا جاء منصوباً لحقت به ألف التنوين ، وأصبحت همزته متوسطة ، وعوملت معاملة الهمزة المتوسطة فى الكتابة؛ فمثلاً كلمة بطء همزتها متطرفة ، ومكتوبة على السطر ؛ لأن الطاء قبلها

ساكنة ، فإذا لحقت ألف التنوين بهذه الكلمة (فى حال نصبها) جعلتْ همزتَها متوسطة ، وعندئذ تكتب الهمزة على ألف هكذا : بطأاً ؛ لأن الهمزة نفسها مفتوحة ، والطاء قبلها ساكنة ، والفتحة أقوى من السكون ، فتكتب الهمزة على ما يوافق الفتحة وهو الألف ، ويترتب على كتابة الهمزة على ألف توالى ألفين : الألف التى فوقها همزة ، وألف التنوين ، ويكون التخلص من هذا التوالى بحذف الألف التى فوقها همزة ، وكتابة الهمزة على ياء (نبرة) ؛ لأن الطاء قبلها توصل بالألف بعدها ، فيصبح رسم الكلمة هكذا : بطئاً . وكذا كلمة جزء،تصبح بعد دخول ألف التنوين عليها (فى حالة النصب) جزأاً ، ثم تحذف الألف التى فوقها همزة كراهية توالى ألفين ، ثم تكتب الهمزة على السطر ؛ لأن الزاى قبلها لا توصل بالألف بعدها .

وأعتقد أن اعتبار ألف التنوين فى الاسم المنصوب من بنية الكلمة، واعتبار همزة الاسم المنون المتطرفة همزة متوسطة ، ومعاملتها معاملة الهمزة المتوسطة فى الكتابة – ضد التيسير الذى ننشده فى تعليم كتابة الهمزة ؛ **لأننا نشغل ذهن المتعلم بثلاثة أشياء ، هي** :

1-تحوُّل الهمزة المتطرفة إلى همزة متوسطة بعد دخول ألف التنوين على الاسم المشتمل على هذه الهمزة المتطرفة .

2-كتابة الهمزة وفقا لقاعدة كتابة الهمزة المتوسطة، والنظر إلى حركة الهمزة ، وحركة الحرف الذى يسبقها .

3-تطبيق قاعدة كراهة توالى الأمثال، والنظر إلى ما قبل الهمزة من حروف، وهل يمكن أن يوصل بألف التنوين أم لا ؟ فإن أمكن وصله بالألف كتبت الهمزة على ياء (نبرة) ، وإن لم يمكن كتبت على السطر!

وأعتقد أننا فى غنى عن كل هذه الأشياء إذا اعتبرنا ألف التنوين من اللواصق التى لا تعد من بنية الاسم المنصوب ، وفى هذه الحالة تظل همزة الاسم المنصوب متطرفة ، وتوضع بعدها ألف التوين مباشرة ، ولا نطلب من المتعلم بعد ذلك إلا شيئاً واحداً ، وهو أن ينظر إلى الحرف الذى يسبق الهمزة ، فإن جاز اتصاله (الحرف) بألف التنوين رسمت الهمزة على ياء (نبرة) وإن لم يجز ظلت الهمزة على حالها الذى كانت عليه قبل دخول ألف التنوين على الكلمة ، فكلمة جزء مثلاً إذا لحقت بها ألف التنوين فإنها تكتب : جزءا

وكل ما فعلناه أننا وضعنا ألف التنوين بعد الهمزة مباشرة ؛ ولأن الزاى لا توصل بالألف فقد ظلت الهمزة على السطر كما كانت قبل لحوق ألف التنوين بالكلمة . ولا داعى للقول بأن : جزءاً أصلها جزأاً ، وأن الهمزة فيها رسمت على ألف؛ لأن ألف التنوين جعلتها همزة متوسطة، تخضع فى كتابتها لقاعدة الهمزة المتوسطة ، وأنه ما دامت الهمزة مفتوحة وما قبلها ساكناً ، فالقاعدة أنها ترسم على ألف ، وأنه يترتب على هذا الرسم توالى ألفين ، فتحذف الألف التى فوقها همزة ، ثم تكتب الهمزة على السطر ؛ لأن ما قبلها من الحروف لا يوصل بما بعدها – لا داعي لكل هذا !

وكلمة بطء مثلاً إذا لحقت بها ألف التنوين فإنها تكتب :بطءا

ونظراً لإمكان اتصال الطاء بالألف فى الكتابة فإننا نكتبها على ياء (نبرة)، هكذا : بطئاً

وكل ما فعلناه أيضاً – ونريد من المتعلم أن يفعله – أننا وضعنا ألف التنوين بعد الهمزة مباشرة (بطءاً) ؛ ولأن الطاء توصل بالألف ، فقد كتبت الكلمة بهمزة فوق ياء (نبرة) هكذا : بطئاً .

وقد رأى الأستاذ عبد العليم إبراهيم عدم الاعتداد باللواصق التى تلحق بآخر الكلمة المشتملة على همزة فى آخرها ، فكلمة بطئاً تكتب عنده هكذا : بطءاً ، وهذا رأى غير سديد ؛ لأن الكتابة تقوم على أساس الوصل ، لا فصل الحروف بعضها عن بعض .

هذا ، وإذا كانت الهمزة المتطرفة تتأثر فى كتابتها باللواصق التى تلحق بآخر الكلمة ؛ فإن الهمزة التى تكون فى أول الكلمة لا تتأثر بالحروف التى تسبقها ، وإن كان بعض علماء الرسم الإملائى قد ذهبوا إلى أن همزة الاستفهام تؤثر فى كتابة الهمزة فى أول الكلمة . وهمزة الاستفهام تكون مفتوحة دائما ، فإذا كانت همزة الكلمة مكسورة ، رسمت (الهمزة) بعد دخول همزة الاستفهام عليها فوق ياء (نبرة) ، مثل :أَئِذَا ؟

وإذا كانت الهمزة مضمومة ، رسمت على واو ، مثل :أَؤُكِرَم زيدٌ ؟

وإذا كانت الهمزة مفتوحة ، رسمت على ألف ، مثل :أَ أَنْتَ زيد ؟

وليس هناك مسوغ فى رأيي، ورأى غيرى (18) لأنْ تؤثر همزة الاستفهام دون غيرها من الحروف فى الهمزة فى أول الكلمة ، ولذلك فلا داعى –ونحن بصدد التيسير–للاعتداد بهمزة الاستفهام إذا دخلت على كلمة مبدوءة بهمزة ، وعلينا أن نكتب همزة الاستفهام ألفا فوقها همزة ونكتب بعدها الكلمة المبدوءة بهمزة على النحو الذى تكتب عليه قبل دخول همزة الاستفهام عليها .

هوامش الكتاب

1-استخدم الدكتور كريم حسام الدين مصطلح علم اللسانيات التطبيقية ترجمة للمصطلح الأجنبى *applied linguistics* ، واستخدم الدكتور محمود فهمى حجازى مصطلح علم اللغة التطبيقي، واستخدم الدكتور حلمى خليل المصطلحين معا ، فكان يقول: علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية. انظر: أصول تراثية فى اللسانيات الحديثة للدكتور كريم حسام الدين-مكتبة النهضة المصرية ،ص74 ؛والبحث اللغوى للدكتور محمود فهمى حجازى، مكتبة غريب القاهرة ، ص120 ؛ ودراسات فى اللسانيات التطبيقية ، للدكتور حلمى خليل –دار المعرفة الجامعية –الإسكندرية ، ص73.

2-دراسات فى اللسانيات التطبيقية ، للدكتور حلمى خليل ، ص.73

3- البحث اللغوى للدكتور محمود فهمى حجازى ، ص120.

4-أصول تراثية فى اللسانيات الحديثة للدكتور كريم حسام الدين ، ص74.

5- البحث اللغوى للدكتور محمود فهمى حجازى ، ص125-126.

6-Hartman, Dictionary of Language and linguistics, London, 1972,P.17

7-البحث اللغوى للدكتور محمود فهمى حجازى،ص127.

8-دعا عبد الله بن مسعود-رضى الله عنه-إلى كتابة الهمزة على ألف مطلقاً، وتابعه من المحدثين الدكتور شوقى النجار فى كتابه :"الهمزة مشكلاتها وعلاجها" . انظر ص 13 من هذه الدراسة.

9- أدب الكاتب ، لابن قتيبة ، تحقيق محمد الدالى، مؤسسة الرسالة ، لبنان ، 1982 ، ص265 .

10-انظر: مشكلة كتابة الهمزة، للدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجى،ص114.

11-السابق، ص88.

12-السابق، ص81.

13-السابق، ص111.

14-انظر: أدب الكاتب ، لابن قتيبة ،ص262-266.

15-انظر : الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، للأستاذ عبد العليم إبراهيم ، 48، 50، 52- مكتبة غريب، 1975. ومناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، للدكتور رمضان عبد التواب 197 ، 198 ، الخانجى ، القاهرة ، 1986 . ودراسة فى قواعد الإملاء ، للدكتور عبد الجواد الطيب 36 ، 38 ، الطبعة الثانية، 1989.

16-انظر : أدب الكاتب ، لابن قتيبة (باب الهمز) 264 .

17-انظر : الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، للأستاذ عبد العليم إبراهيم ، ص121-122 .

18-السابق، ص113 وما بعدها.

19-المجموعة الكاملة، للمنفلوطي-تحقيق مجيد طراد- مؤسسة المعارف- بيروت -لبنان360،2001-361

20- دكتور/ ناصر على عبد النبى - كلية الآداب –جامعة بنها

المراجع

- الموسى، عبد الله . استخدام الإنترنت في التعليم العالي، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس عشر، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1423هـ .
- أحمد، زكريا توفيق (1993). صُعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان، (دراسة- مسحية، نفسية) مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (20)، ج (1)، يناير.
- البيلي، محمد؛ النشواتي، عبد المجيد؛ محمود، نبيل؛ الشايب عبد الحافظ، (1991). صُعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة- دراسة مسحية، مجلة كلية التربية ع (7)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ثابت، ناصر (1992). علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتخلف الدراسي في الإمارات- دراسة ميدانية، مجلة شئون اجتماعية، ع(36) السنة(9)، جمعية الاجتماعيين، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- راشد، عدنان غائب (2002). ذوي الصُعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)، عمان: دار وائل.
- الروسان، فاروق (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزراد، فيصل محمد خير (1991). صُعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية المتحدة، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع (38)، السنة(11)، الرياض، السعودية، ص ص 121-178.

- الزيــات، فتحــي مصــطفى (1998). صُـعوبات الــتعلم، الأســس النظريــة، والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، ع (4)، القـاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان وآخرون(2001). مدخل إلى صُعوبات التعلـم، ط1، الريـاض: أكاديمية التربية الخاصة.
- الشرقاوي، أنـور (1987). دراسـة لـبعض العوامـل المرتبطـة بصُعوبات الـتعلم لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بالكويـت، (في): سـيكولوجية الـتعلم: أبحـاث ودراسـات، ط 2.، القاهرة: الأنجلو مصرية.
- عثمان، سيد أحمد (1990). صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- شعبان، أحمد السيد (1994). تشخيص الصُعوبات التي تواجـه تلاميـذ الحلقـة الأولى مـن مرحلـة التعليم الأساسي في تعلـم الدراسـات الاجتماعيـة، (في) أنـور الشـرقاوي (1996)، الـتعلم وأسـاليب التعلـيم، الجـزء الأول، القـاهرة: مكتبـة الأنجلو.
- الشـوملي، علـي (2000). أثـر برنـامج تـدريبي لمعلمـي اللغـة العربيـة في تحصـيل طلابهم لقواعدها النحوية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع(25) م(14).
- ريـاض، أنور؛ فخرو، حصة (1992). دراسة صُعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في مرحلة الابتدائية في دولة قطر (في) أنور الشرقاوي (1996): التعلم وأساليب التعلم، ج1، القاهرة: الأنجلو مصرية.
- عبدون، سيف الـدين (1991). دراسـة مقارنـة لصُعوبات التعلم لدى الجنسين مـن تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهريـة وغير الأزهريـة، (في) أنـور الشرقـاوي (1996): التعلم وأساليب التعلم، الجزء الأول، القـاهرة: مكتبـة الأنجلو.

- عجاج، خيري (1998). صُعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- القبالي، يحيى (2004). مدخل إلى صُعوبات التعلم. ط 2، القاهرة: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- كيرك؛ كالفنت (1988). صُعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مجلس التخطيط (2006). المجموعة الإحصائية للعام 2006، الإحصاءات السكانية والاجتماعية. الدوحة: منشورات مجلس التخطيط.
- *http://www.planning.gov.qa/arabic/AnnAbs2006.ht*
- مرسي، محمد مرسي محمد (2001). صُعوبات التعلم عند الأطفال، م3، ع 9، ديسمبر، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص ص41-70.
- المناعي، نورة محمد حسن (2000). برنامج صُعوبات التعلم في دولة قطر. ورقة عمل مقدمة للندوة الإقليمية في صُعوبات التعلم، عمان، 13-14 يونيو، 6-9.
- منسي، محمد عبد الحليم (1989). العوامل المرتبطة بصُعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة استطلاعية في المدينة المنورة)، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، (7)، ج(1).
- نبيل، عبد الفتاح حافظ (2002). صُعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- هنلي، مارتن؛ رامزي، روبرتا؛ ألجوزين، روبرت (2001) خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. تعريب: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار الفكر العربي.

- أبـو مـرق، جمـال ،(2001).العلاقـة بـين صـعوبات الـتعلم وبعـض المـتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في محافظة الخليل "مجلة البحـوث والدراسات التربوية الفلسطينية، فلسطين، العدد الخامس، فبراير.
- آدم، بسـماء.(2006). تحسـين أجـداء الـذاكرة البصـرية –السـمعية باسـتخدام مـدخل معـالج المعلومـات: دراسـة شـبة تجريبيـة علـى عينـة مـن طلبـة جامعـة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- الإمـام، محمـد صـالح، والجوالـده، فـؤاد عيـد،(2010). السـلوكات الدالـة علـى نظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الـبرهم، عبـد الحكـيم.(2008). بنـاء برنـامج تـدريبي لتنميـة مهـارات الـذاكرة السـمعية وأثـره في تحسـين مهـارات القـراءة لـدى طلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- بطـرس، حـافظ بطـرس.(2007). تـدريس الطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم. عمـان، دار المسيرة للتوزيع والنشر.
- البوالير، محمد .(2006) أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الـذاكرة لـدى الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعة عمان العربية، كلية التربية، عمان، الأردن.
- جـاد، محمـد.(2003). صـعوبات الـتعلم في اللغـة العربيـة، دار الفكـر للنشـر والتوزيع ،عمان ،الأردن.
- جبريل، وليد.(2008). بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لـدى الطلبـة الأردنـيين في المرحلـة الأساسـية، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- جرار ،عبد الرحمن محمود.(2008).صعوبات التعلم :قضايا حديثة،عمان ، الاردن .
- حجازي، آندي. (2010) .أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعليمية مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة دبي دولة الإمارات العربية المتحدة أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
- الحسامي، سامر عبد الحميد (2010). أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الحساني، سامر.(2010).أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية.
- حمزة ،أحمد ،(2008). سيكولوجية عسر القراءة :الديسلكسيا ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
- خزاعلة، أحمد.(2007) المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم التربوية ، الجامعة الاردنية .
- خصاونة، آمنة.(2010). دور سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، عمان، الأردن.

- خضر،عبد الباسط.(2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ،القاهرة .
- الخطيب، جمال والحديدي، منى،(2005). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- خيري ،عجاج.(1998).صعوبات القراءة والفهم القرائي، دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع ،القاهرة
- هالاهان، دانيال. (2007).صعوبات التعلم :مفهومها –طبيعتها –التعلم العلاجي، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
- راشد ،عدنان.(2002). سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم: بطيئي التعلم ،دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
- الراميني، فواز (2009). المنهل العب في تدريس مهارات القراءة والكتابة :رؤية تطويرية: نظرية تشخيصية وتطبيقية، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، الامارات العربية المتحدة.
- الرفاعي، نجيب،(1992). الذاكرة السريعة، مؤسسة الكلمة لنشر والتوزيع، الكويت.
- الرقاد، مي. (2010). استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عينة من الاطفال التوحديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الاردنية.
- الزعبي،أحمد. (2000). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة دراسة تجريبية، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2007أ). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط1، القاهرة. دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2007ب). صعوبات التعلم الإستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، القاهرة. دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبدالعزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل.(2001) صعوبات التعلم، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- السرطاوي، زيدان، أحمد، سالم، وكمال، سالم. (1978). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم، ط1، الرياض: دار الكتاب.
- السرطاوي، عبد العزيز. (2009).تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.
- السطيحة، ابتسام حامد. (2011). سعة الذاكرة العاملة لدي الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 30، المجلد 2.ص 54.
- سعد، مراد .(2006).الضعف في القراءة وأساليب التعلم :النظرية، والبحوث، التدريبات والاختبارات، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الاسكندرية .
- سعد، مراد .(2007) كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي سلسلة كيف يتعلم المخ ذو الحاجات الخاصة، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية .
- السعيد، حمزة .(2005). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح: دراسة تجريبية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

- السويري، عبد العزيز. (2006) مشكلات اللغة التعبيرية والإستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، دار الفكر للنشر والتوزيع، الرياض.
- السيد ،أحمد. (2010)، صعوبات القراءة، مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- شريف، محمد .(1995). دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة "مجلة دراسات نفسية،5 141-153.
- شلختي، هبة. (2008).أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب أطفال ذوي الصعوبات القرائية تنمية القراءة لدى ابنائهن، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك،عمان الاردن.
- الصمادي،حسين .(2007).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية ،عمان ،الأردن .
- عاشور، أحمد حسن محمد(2004). الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- العايد، واصف.(2007). أثربرنامج تدريبي في تطوير الذاكرة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم ،أطروحة دكتورة، الجامعة الأردنية.
- عبد الله،أحمد(1992). دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط، والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر: السنة الأولى، العدد الثاني ص ص12 .

- عبيد، ماجدة. (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، عمان: الاردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عدس، محمد. (1998). صعوبات التعلم، دار الفكر للنشر و التوزيع ،عمان، الأردن.
- العفيفي، ميساء. (2009). أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم التربوية ،الجامعة الاردنية.
- علي، حسام الدين أبو الحسن. (2007). أثر مستوى المعلومات على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، مصر
- فريحات،أحمد .(2007).الذاكرة، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، الاردن .
- القضاة، رائدة. (2009). مؤشرات صعوبات الذاكرة واللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال في عمر (4-6) سنوات في مدينة عمان .
- قطامي، نايفة. (2011). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. بحث منشور. مجلة الجامعة الأردنية. المجلد 4، العدد 30.ص23.
- القمش، مصطفى، والجوالده، فؤاد. (2012). صعوبات التعلم / رؤية تطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
- كامل، محمد علي. (2001).دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ،العدد الثلاثون ،المجلد الثاني .

- اللقطة ،رائدة .(2007).سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي (لفظي /تخيلي)وسرعة الإدراك وعلاقتها بالعمليات المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الاردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية ،عمان ، الاردن.
- المؤتمر العلمي لصعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج (2007) صعوبات تعلم القراءة والتشخيص والعلاج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس ،القاهرة.
- محمد، عادل. (2006). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية ذوي الحاجات الخاصة، دار الرشاد للنشر والتوزيع ،القاهرة.
- مصطفى، محمد. (2010). أثر برنامج للتدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة في الاستدعاء المباشر للمعلومات لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم، كلية التربية ،جامعة الأزهر، طنطا.
- ملحم، سامي. (2009) صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
- نايل،أحمد. (2006).الضعف في اللغة: تشخيصة وعلاجه، دار الوفاء للنشروالتوزيع، الإسكندرية.
- نداء أحمد عواد.(2009). صعوبات التعلم، ط1، عمان. مؤسسة الوراق.
- الوقفي، راضي .(2011) صعوبات التعلم :النظري والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

- الخطيب ، جمال ، والحديدي : المدخل الى التربية الخاصة ط1 مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة 1997
- الروسان ، فاروق :سيكولجية الاطفال غير العاديين .الجامعة الاردنية ، عمان الاردن 1989
- زيتون ، د. جمال عبد الحميد: التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ، عالم الكتب ، القاهرة ط1 2003
- السعيد، د.سعيد محمد واخرون : برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير .عالم الكتب القاهرة ط1 2006
- القبالي ، يحيى احمد : مدخل الى صعوبات التعلم . تقديم دكتور عطية الغول ، عمان دار الطريق للنشر والتوزيع ط2 2006
- كيرك وكالفت : صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية . ترجمة زيدان السرطاوي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض 1988
- عدس احمد عبد الرحيم : صعوبات التعلم ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن 1998
- التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، صعوبات التعلم دليل الوالدين في البت وفي المدرسة.
- موقع مدرسة هجر الإبتدائية الهيئة الملكية للجبيل وينبع.
- موقع التعليم والمدارس
- واحات شبكة سهارى – صعوبات التعلم.
- من موقع الأمانة العامة للتربية والتعليم
- موقع شبكة الخليج

- *Al-Yagon, M.; Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment among School-Age Children with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice. 19(1), Feb 2004, 12-19.*
- *Demmert, W. G. Jr. (2005). The Influences of Culture on Learning and Assessment among Native American Students. Learning Disabilities Research & Practice. 20(1), Feb 2005, 16-23.*
- *Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. Learning Disabilities Research & Practice. 18(1), Feb 2003, 1-9.*
- *Gadour, A. (2006). Libyan Children's views on the importance of school factors, which contributed to their emotional and behavioural difficulties. School Psychology International. 27(2), May 2006, 171-191.*
- *Garcia, J.; de Caso, A. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly. 27(3), Sum 2004, 141-159.*
- *Gathercole, S. E.; Alloway, T. P.; Willis, C.; Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. Journal of Experimental Child Psychology. 93(3), Mar, 265-281*
- *Grossman, H. (2005). The case for Individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. Emotional & Behavioural Difficulties. 10(1), Mar 2005, 17-32.*
- *Kavale, K. A.; Forness, S. R. (2003). Learning disability as a discipline. Swanson, H. Lee (Ed); Harris, Karen R. (Ed); Graham, Steve (Ed). (2003). Handbook of learning disabilities. (pp. 76-93). Guilford Press. XVII.*
- *Lerner, J. (2003). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies, 8th Ed. Boston, MA. USA: Houghton Mifflin.*
- *McHale, B. G.; Obrzut, J. E.; Sabers, Darrell L. (2003). Relationship of cognitive functioning and aggressive behavior with emotionally disabled and specific learning disabled students. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 15(2), Jun 2003, 123-140.*

- *McNamara, J. K.; Willoughby, T.; Chalmers, H.; YLC-CURA (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. Learning Disabilities Research & Practice. 20(4), Nov 2005, 234-244.*
- *Mc-Phillips, M.; Sheehy, N. (2004). Prevalence of Persistent Primary Reflexes and Motor Problems in Children with Reading Difficulties.*
- *Molfese, V. J.; Modglin, A.; Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of readings skills: A longitudinal study of preschool and school age measures. Journal of Learning Disabilities. 36(1), Jan-Feb 2003, 59-67.*
- *Perry, J.; Felce, D. (2005). Factors Associated With Outcome in Community Group Homes. American Journal on Mental Retardation. 110(2) Mar 2005, 121-135.*
- *Rose, J.; Loftus, M.; Flint, B.; Carey, L. (2005). Factors associated with the efficacy of a group intervention for anger in people with intellectual disabilities. British Journal of Clinical Psychology. 44(3), Sep 2005, 305-317.*
- *Samuelsson, S.; Lundberg, I. (2003). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. Annals of Dyslexia. 53, 2003, 201-217.*
- *Sharma, G. (2004). A Comparative Study of the Personality Characteristics of Primary-School Students with Learning Disabilities and their Non-learning Disabled Peers. Learning Disability Quarterly. 27(3), Sum 2004, 127-144.*
- *Wanzek, J.; Vaughn, S.; Kim, A.; Cavanaugh, C. L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties: A synthesis. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. 22(2), Apr-Jun 2006, 121-138.*
- *Ware, J.; Julian, G.; McGee, P. (2005). Education for children with severe and profound general learning disabilities in Ireland: Factors influencing teachers' decisions about teaching these pupils. European Journal of Special Needs Education. 20(2), May 2005, 179-194.*

- *Watson, C. S.; Kidd, G. R.; Horner, D. G.; Connell, P. J.; Lowther, A.; Eddins, D. A.; Krueger, G.; Goss, D. A.; Rainey, B. B.; Gospel, M. D.; Watson, B. U. (2003). Sensory, cognitive, and linguistic factors in the early academic performance of elementary school children: The Benton-IU project. Journal of Learning Disabilities. 36(2), Mar-Apr 2003, 165-197.*
- *The Factors related to Learning disability at the stage of primary school and its relation to the characteristics of Learning disability students (as perceived by instructors)*
- *Dr. Batoul M Khalifa and Dr. Nader Fahmei Al- Zayoud*
- *Assistant professor -Qatar University Assistant professor- Al Zaytoonah University*
- *Anderson-Inman,L,& Horney,M.A. (1993,April) . profiles of hypertext reader, Case studies from the Electro Text project Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta,GA.*
- *Baker.E.A. & Kinzer,C.K.(1998) . Effects of technology on process writing : Are they all good ? In T. Shanahan & F.V.Rodriguez - Brown(Eds), 47th yearbook of the National Reading Conference (pp. 428-440). Chicago : National Reading Conference .*
- *Bolter,J.D.(1998). Hypertext and the question of visual Litercy. In D. Reinking, M. Mckenna, Transformations in a post-typographic world (pp.3-13). Mahwha,Nj: erlbaum.*
- *BRUCE,B.C. (1997b). Literacy technologies : What stance should we take? Joumal of Literacy Research, 29, 289-309 .*
- *CEO FORUM. (1999). Professional development : A link to better learning.Retrieved March 1,1999 from the World Wide Web : www,ceoforum,org.\report 99, report, pdf.*
- *KAMIL,M.l,INTRATOR,S.M.& KIM , H.S. (2000) . The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. Kamil, p .Mosenthal, P. D.pearson, & R. Barr (Eds) Handbook of reading research (Vol. 3,pp.771-788) . Mahwah, NJ: Erlbaum .*
- *KAPLAN, N. (1991). Ideology, technology, and the future of wrting instruction. In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds), Evolving*

perspectives on computers and composition studies (pp. 11-42). Urbana, IL : National Council of Teachers of Englsh .

- *LABBO, L.D, & REINKING, D. (1999) . Negotiating the multiple realities of technology in literacy research and instruction . Reading Research quarterly, 34,478-492.*
- *LEU, D.J. JR. (2000) . Continuously changing technologies and envisioment for literacy : Deictic concequance for literacy education in an information age. In M. Kamil, Mosenthal, P.D. pearson, & R. Barr (Eds.) , Handbook of reading research (Vol.3,pp.743-770) .*
- *Leu, D.J. KARCHMER, RA. & LEU , D.D. (1999). The Miss Rumhpuis effect : Envisionement for literacy and learning the Internet The Reading Teacher , 52, 636-642 .*
- *Leu ,D.JR.& Kinzer ,C.K. (2000), The Convergence of literacy Instruction with networked technologies Information and Communication. Reading Research quarterly, 35,108-127.*
- *Leu,D.J., JR,& reinking,D.(1996), Brining insiging from reading research to research on electronic iearning environments. In H.V. Oostendrop & S.d. mul (Eds), Cognitive aspects of electronic text processing (pp.43-76). Nonwood, N.J: Aplex .*
- *NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (1999). Teacher quality A report on the preparation and qualification of public school teacher Statistical analys is report January 1999. Retrieved April 28,1999 from the world wide web :*
- *nces,ed,gov./pubs99/1999080.htm .*
- *NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS.(2000).Internet access in U.S. public school and classrooms : 1994-99. June 20,2000 from the world wide web :*
- *nces.ed.gov.pubsearch/pubsinfo.asp? pubid = 2000086*
- *NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION . (1997). Technology and the new professional teacher . preparing for the 21st century classroom. Retrieved March 4,1999 from the world wide web:*
- *www.ncate.org/projects/tech.*
- *NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures . Harvard Educational Reviw,66, 60-92 .*

- *NICAISE. M. & BARNES, D. (1996). A The union of technology costructivis, and teacher education . Journal of Teacher Erducatin,47,205-212.*
- *OPPENHEIMER.T.(1997,july). The computer delusion . The Atlantic Monthly. Retrieved January 15,1999. From the world wide web : www. The atlantic. Com/issues /97jul/computer.html .*
- *REINKING,D. (1995). Reading and writing with computer :Literacy research in a post - typographic world. In K.A. hinchman,D.J. Leu,& C.K.Kinzer (Eds). Perspectives on literacy research and practice : 44th yearbook of the National reading Conference (pp.17-33) Chicago : National reading Conference .*
- *REINKING,D.(1998). Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographical world, In D. Reiking, L.D. Labbo,& R.Kieffer (Eds), Handbook of literacy and technology : Tranformations in a post - typograpghc world (pp.xi - xxx). Mahwah,Nj.Erlbaum .*
- *REINKING,D. LABBO, l, & MCKENNA,M. (1997). Navigating the changing landscape of literacy : Current theory and research in Computer – based reading and writing . In J. Flood, S.B. Heath & d. lapp*
- *(Eds), Handbook of research on teaching literacy though the communicative and visual arts (pp*
- *77-92).NY: Macmilan library Reference .*
- *REINKING,D.& RICMAN,S.S.(1990). The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate-garde readers . Journal of Reading Behavior,22,395-411.*
- *TAO,L. & REINKING,D.(1996). What research reveals about email in education (Report No. CS-012-853).Chareston,SC:Annual Meeting of the College Reading Association.(ERIC Document Reproduction Service No. ED408 572) .*
- *WHITE HOUSE PANEL ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY.(1997). Report to the President on the use of technology to dtrengthen K-12 education in the United States. Retrieved August 20,1998 from the world wide web:*

- *www.whitehouse.gov/WH/EOP/OSTP/NSTC/PCAST/K-12ed.html#5.1 .*
- *Adolesc J. AM. Acad& Child, **(**2005**)**Computerized Training of Working Memory in Children With ADHD—A Randomized, Controlled Trial Psychiatry, 44:2, February 2005*
- *Adcock, N & Ross, V. (2003). "Early memories, early experiences and personality". Social Behavior and Personality, 111(2), 95-100. Alloway Tracy Packiam, (2006) How Does Working Memory Work in The Classroom? Educational Research and Reviews Vol. 1 (4), pp. 134-139, July 2006 ISSN 1990-3839 © 2006 Academic Journals*
- *Alloway.T &Passolunghi, G (2006). Working memory and arithmetic learning disability. In T. P. Working memory and developmental disorders (pp. 113–138). New York, NY: Psychology Press*
- *Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety.Psychonomic Bulletin & Review, 14, 243-248.*
- *Ashcraft , Mark H. and Kirk , Elizabeth P.**(2001)** The Relationships Among Working Memory, Math Anxiety, and Performance . Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 130, No. 2, 224-237*
- *Baddeley D. (2002). Is Working Memory Still Working? **(2002)**European Psychologist, Vol. 7, No. 2, June, pp. 85–97*
- *Baddeley, **(**2003**)**. Working Memory: Looking Back and Looking Forward .2003 Volume 4*
- *Baddeley, A. D. & Hitch, G. J.(2003) in Recent Advances in Learning and Motivation (ed. Bower, G. A.) 47–89(Academic, New York, 2003)*
- *Brown, A. (2007). "A Cognitive Approach to Dogmatism: An Investigation Into the Relationship of Verbal Working Memory and Dogmation". Journal of Research in Personality, 41(4), 946-952*
- *Bunge Silvia A., Klingberg Torkel, Jacobsen Richard B., and Gabrieli John D. E. **(1999)** A Resource Model of The Neural Basis of Executive Working Memory Neurosciences Program, Stanford University Medical Center, Stanford, CA 94305-5404;*

- *Burman , T . & Evans , D. (2003) .Improving Reading Skills Through Multiple Intelligences and Parental Involvement . http://search.epnet. Com /logi . aspx? direct = true & db = eric & an = ED478515*
- *Caplan, D., and Waters, G. (1999). Verbal Working Memory and Sentence Comprehension. Behavioral and Brain Sciences, 22, 77-126*
- *Carpenter Patricia A, Adam Marcel Just and Reichle Erik D, (2002)Working Memory and Executive Function: Evidence from Neuroimaging Current Opinion in Neurobiology 2000, 10:195–199*
- *Cheryl L. Grady(1998) Age-Related Changes in Regional Cerebral Blood Flow during Working Memory for Faces Volume 8, Issue 4, November 1998, Pages 409–42*
- *Claudia V, (2009). Impact of Working Memory Deficits on Academic Achievement in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. University of Toronto https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18087/1/Vexelman_Claudia_200911_MA_thesis.pdf.*
- *Curtis,C. (2009). The Relationship between Anxiety, Working Memory and Academic Performance among Secondary School Pupils with Social, Emotional and Behavioral Difficulties: A Test of Processing Efficiency Theory. University of Southampton.*
- *Furst Ansgar J. and HitchGraham J. Separate Roles for Executive and Phonological Components of Working Memory in Mental Arithmetic 2000, 28 (5), 774-782*
- *Hearne , D.& Stone ,S .(1995). Multiple intelligences and Underachievement : Lessons from Individuals with Learning Disabilities . Journal of Learning Disabilities , 28 , 7 : 410 - 439 .*
- *Heffernan, T & Ling, J. (2001). "The impact of Eysenck's Extraversion Introversion Personality Dimension on Prospective Memory". Scandinavian Journal of Psychology, 42(4), 321-355*
- *Hitch Graham J , Furst AnsgarJ. and.**(2000)** Separate Roles for Executive and Phonological Components of Working Memory in Mental Arithmetic 2000, 28 (5), 774-782*

- *Isaki, E & Plant, E. (1997). "Short-Term and Working Memory Differences in Language/ Learning Disabled and Normal Adults". Journal of Communication Disorders, 30, 427-437*
- *James Sulzen,2001 Modality Based Working Memory Reilly*
- *Kremen William S, Kristen C. Jacobsen, Tsuang Ming T. & Lyons Michael J, **(2007)** Genetics of Verbal Working Memory Processes: A Twin Study of Middle-Aged Men 2007, Vol. 21, No. 5, 569–580*
- *Kun Y , Jeffrey S, Richard S, Alicia A , Marily **.**O (**2006**) Working Memory, Fluid Intelligence, and Science Learning**.** journal of Educational Research Review 1 (2006) 83–98.*
- *Lee**(** 2001**)**. Syndromes of Schizophrenia and Smooth-Pursuit Eye Movement Dysfunction. Psychiatry Research 101, 11–21**.***
- *Lee S, Kehler,P & Jerman, (2010), Working Memory, Strategy Knowledge, and Strategy Instruction in Children With Reading Disabilities, University of California, Riverside, Riverside School District, Frostig School, Pasadena ,Journal of learning Disabilities, vol. 43 no. 1 24-47, 2010.*
- *Lieberman Matthew D. , (2000)Introversion and Working Memory: Central Executive Deference's Personality and Individual Dierences 28 (2000) 479±486*
- *Luck Steven J, Woodman Geoffrey F &Vogel Edward K,(2006) The Time Course of Consolidation in Visual Working Memory Journal of Experimental Psychology: Copyright 2006 by the American Psychological Association 2006, Vol. 32, No. 6, 1436–1451*
- *Maylor, C. (1993). Class Teachers Faces upon GroupResponses. Journal of Personality & Social Psychology, 73: 267-283.*
- *McCulloch Hassin Ran R. , Bargh John A., Engell Andrew D. c,& Kathleen C., (2009)Implicit Working Memory Consciousness and Cognition.*
- *Mcgurk, S., Powchik, P.,(2000). The Central Cholinergic System and Cognitive Dysfunction in Schizophrenia. In: Harvey, P., S., T. (Eds.),Cognition in Schizophrenia. Impairments, Importance and Treatment Strategies. Oxford University Press, New York, pp. 266–285.*

- *Miyake Akira AND Shah Priti , (2001)Models of Workimng Memory Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*
- *Olive Thierry (2003) Working Memory in Writing Empirical Evidence From the Dual-Task Technique Original manuscript due to appear in European Psychologist, December, 2003*
- *Owens. M, (2009), Exploring The Role of Working Memory and Understanding Educational Underachievement in Anxiety and Depression. University of Southampton, School of Psychology, Doctoral Thesis, 256pp.*
- *Parnas, J., Vianin, P., Saebye, D., Jansson, L., Volmer-Larsen, A., Bovet, P., (2001). Visual Binding Abilities in The Initial and Advanced Stages of Schizophrenia. Acta Psychiatrica Scandinavica 103, 171–180.*
- *Payne J. Scott & Ross Brenda M. , **(**2005**)** Synchonous CMC, Working Memory, and L2 Oral ProficiencyDevelopment Language Learning & Technology September 2005, Volume 9, Number 3 pp. 35-54*
- *Randall C. O' Braver Todd S. _ , & Cohen Jonathan D,(2007) A Biologically-Based Computational Model of Working Memory*
- *Randall W Engle, **(2005)** Working Memory Capacity as Executive Attention 2002 American Psychological Society*
- *Reilly Randall C. O' Braver Todd S. _ , & Cohen Jonathan D, (2007) A Biologically-Based Computational Model of Working Memory*
- *Ribaupierre Anik De (1998) The Development Of Working Memory Psychology PressShort-Term Memory, Working Memory, and Inhibitory Control in Children with Difficulties in Arithmetic Problem Solving. Psychonomic Bulletin & Review20**10** Stanford, California, 14 (2), 243-248**175-***
- *Robert, S. (1994). "Memory retrieval, explanation and predictive accuracy in personality judgment". ERIC, ED252784.*
- *Roberto Colom, Rubio Víctor J., Shih Pei Chun and Santacreu José , (2006) Fluid intelligence, Working Memory and Executive Functioning Psicothema 2006. Vol. 18, nº 4, pp. 816-821 ISSN 0214 - 9915 Codenpsoteg*

- *Shiffrin R, C, and Atkinson R. M, (1966)Some Two-Process Models for Memory Technical Report No, 107 September 30, 1966*
- *Sulzen,j (2001) Modality Based Working Memory. Stanford University.*
- *Thierry Olive,2003 Working Memory in Writing: Empirical Evidence From the Dual-Task Technique Original manuscript due to appear in European Psychologist, December, 2003*
- *Wynn Thomas &Coolidge Frederick L., (2005)Working Memory, its Executive Functions, and the Emergence of Modern Thinking*
- *Yuan Kun, Steedle Jeffrey, Shavelson Richard, Alonzo Alicia 1, Oppezzo Marily ,(2006) Working Memory, Fluid Intelligence, and Science Learning Educational Research Review 1 (2006) 83–98*